

KANSANOPETUKSEN JA KOULUJEN KEHITYSLINJOJA SUOMESSA 1500-LUVULTA 1800-LUVUN ALKUUN¹

Juhani Tähtinen & Raimo Hovi

Tarkastelemme tässä artikkelissa maamme kansanopetuksen ja koululaitoksen muotoutumista ja kehityskulkua sekä niihin liittyviä uudistusvaateita 1500-luvulta 1800-luvun alkuvuosiin asti. Tarkastelussa kulkee mukana sekä aate- että yhteiskuntahistoriallinen tulkinta, liittyväthän kasvatuksen ja koulutuksen muutokset siinä kuin muutkin historialliset muutokset sekä ajatuksellisiin ja ideologisiin murroksiin että taloudellisyhteiskunnallisiin muutoksiin. Kansanopetuksen ja koululaitoksen kehittämisspyrkimyksiä ovat linjanneet kautta aikojen keskeisesti myös eri intressiryhmien pyrkimykset ja tavoitteet. Artikkelissa pyrimme hahmottamaan myös tätä puolta kysymällä muun muassa sitä, mitkä yhteiskuntaryhmät ajoivat kulloinkin koulun uudistamista, mitkä taas toimivat jarrumiehinä. Myös kulloinkin vaikuttaneet pedagogiset konstruktiot ja ajan henkinen ilmapiiri ovat omalta osaltaan muovanneet ja linjanneet kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitystä ja käytäntöjä. Tarkastelemamme ajanjakso oli tässä mielessä rikasta aikaa, esittihän moni pedagogiikan klassikoksi luettava ajattelija, kuten Vives, Locke, Comenius ja Rousseau, omat tulkintansa kasvatuksesta ja opetuksesta juuri tänä aikana. Kysymmekin artikkelissamme myös sitä, miten nämä mannereurooppalaiset pedagogiset virtaukset heijastuivat suomalaiseen koulukontekstiin ja -keskusteluun näinä vuosisatoina.

Kansanopetus – oikean uskonopin ja alamaisuuden juurruttamista

Keskiajalla katolinen kirkko, paavi ja paikalliset piispat olivat keskeisiä kulttuurivaikuttajia koko Euroopassa, niin myös syrjäisessä Pohjolassa Suomen alue mukaan lukien. Katolisen kirkon asema oli Suomessakin niin keskeinen, että Mika Kallioisen (2001, 14) mukaan Suomen keskiajasta voitaisiin puhua yhtä lailla ”katolisen kirkon aikana.” Kirkon lisäksi ajan kulttuurivaikutteita levittivät syrjäiseen Suomeen ennen kaikkea kaupankäynti ulkomaalaisten kanssa ja opinkäynti ulkomailla. Kirjallisen kulttuurin merkitys alkoi korostua 1400- ja 1500-luvuilla kirjapainotekniikan, uudenlaisen keskitetyn hallinnon ja luterilaisen reformaation myötä. (Lehtonen & Joutsivuo 2002, 34–37.)

Ruotsissa luterilaisuuteen siirtyminen 1500-luvun alussa liittyi ennen kaikkea maallisen eliitin valtapoliittikkaan. Uusi oppi tuotiin maahan siis ylhäältä päin. Tämä asetti kirkon aivan uusien haasteiden eteen. Se, että papisto, puhumattakaan kansasta, saatiin taivutettua tähän uuteen oppiin, vei oman aikansa. Uuden opin juurruttamisvaatteet asettivat kirkon kansanopetuksen aivan uudenlaisen haasteiden eteen. Luterilainen kirkko ei sinänsä tuonut kansankasvatukseen ja -opetukseen mitään uutta, koska kristinuskoon oli alusta lähtien liittynyt vahva kasvatuksellinen orientaatio. Luterilaisen kirkon kansanopetuksen perusta nojasikin vahvasti keskiajan katolisen kirkon perinteisiin käytäntöihin, jumalanpalvelukseen, seurakuntalaisten sielunhoitoon sekä vanhempien

¹ Artikkelin on julkaistu aiemmin teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 13–54. Tekstiä on uudelleen taiton yhteydessä jonkin verran stilisoitu.

antamaan kotikasvatukseen. Utta sen sijaan oli luterilaisen kirkon kansanopetukselle antama painoarvo sekä uskonnollisessa että maallisessa mielessä. Luterilaisen uskon henkilökohtaisuutta korostava lähtökohta ei voinut todentua tarkoituksenmukaisella tavalla muutoin kuin että jokainen kykeni omakohtaisesti tutkimaan Jumalan sanaa. Ylipäätään, kuten Aimo Halila (1949, 13) on todennut, reformaation kansanvaltainen sivistysihanne edellytti aiempaa laaja-alaisempaa kansanopetusta.

Kirkon kansanopetus muodostui tärkeäksi myös maallisen yhteiskunnan tavoitteiden suhteen, olihan kirkko vielä tuolloin ainut instituutio, jolla oli suorat yhteydet kansalaisiin kautta koko valtakunnan. Esimerkiksi katekismuksen huoneentaulut juurruttivat kansan pariin tehokkaasti hierarkkisen yhteiskuntajärjestyksen edellyttämiä alamaisuus- ja kuuliaisuusoppeja samoin kuin varsinaisia uskonkappaleitakin. Kirkon kansanopetus ymmärrettiinkin laaja-alaisesti kristillisen elämäntavan ”kouluna”, kristillisen ihmisidealin ja elämäntavan opina. Tätä korosti muun muassa Mikael Agricola kääntämänsä suomenkielisen Uuden testamentin saatepuheissa vuonna 1548:

Sille ette caiki kirioitus Iumalalda wlosannettu ombi tarpelinen sekä opixi/nuchtexi/oijennoxexi/ette tauaxi/Ioca ombi wanhurskaudhesa/ ette se Iumalinē ihminen olisi teusinē/ sovuelias caickijn hywihin töihin. Senteden ette mite edeskiriotetu ombi/ se on meiden opixi kiriotettu. Senpäle ette meille/ kersimisen ja Ramattuidhen lohutoxen cautta/ toiuo olisi.

Jumalan sana opasti lukijaansa siis uskon ja konkreettisen elämänvaelluksen suhteen. Myös vuoden 1686 kirkkolaissa edellytettiin eri pappien saarnaavan Jumalan sanaa niin että kuulijat ymmärsivät saarnan sanoman ja saivat tästä elämänsä parannusaineksia, lohtua ja ohjeita arkisiinkin toimiin. Erittäin tärkeää tämä oli nuorten ja ”yksinkertaisten” suhteen. (KL 1686/1986, II luku, 2 §) Vastaavasti papiston oli pidettävä katekismuskuulustelutilaisuuksissa tarkoin vaaria siitä, että kuulusteltavat olivat myös ymmärtäneet lukemansa ja oppimansa, ulkoluku ei yksistään riittänyt, vaan jokaisen olisi pitänyt kyetä omin sanoin selittämään, ”cuinga he sen oikein ymmärtävät / ja tietävät sowitta itzellens Opixi / Lohdutuxexi ja Neuwoksi”. (KL 1686/1986, II luku, II ja X §) Käytännössä luterilaisessa, kuten katolisessakin, kansanopetuksessa vahvaksi juonteeksi muodostui maallista esivaltaa tukeva alamaisuus- ja kuuliaisuuskasvatus. Jokaisen oli tyydyttävä asemaansa ja toimitettava itselleen kuuluvat askareet ja työt ahkeruudella. Tämän nöyrän alamaismallin juurruttamisen lisäksi kansanopetuksen avulla uskottiin kyettävän kitkemään kaikkalainen barbaarisuus pois kansan syvistä riveistä. Näin ajan kansanopetuksessa korostuikin ankara kirkkokuri ja kansan tiukka ”kouluminen” pikemminkin kuin evankeliumin pelastusopin ja Jumalan armollisuuden ilosanoman levittäminen.

Vaikka kansankasvatuksella oli oma merkittävä asemansa katollisessakin kirkossa, korostui tämä puoli entisestään luterilaisen kirkon nousun myötä. Luterilaisuuden myötä kirkosta tulikin monessa suhteessa aiempaa opettavaisempi kirkko ja papin virasta paimenen ja opettajan virka. Papin työssä alettiin korostaa kansan opettamista ja ohjaamista aiemman sielunhoidollisen painotuksen jäädessä vähemmälle huomiolle. (Hyötyniemi 1942, 11–23; Laasonen 1991, 160–172.) Tätä uutta opetusta korostavaa lähtökohtaa kuvaa sattuvasti muun muassa Turun piispa Johannes Gezelius vanhemman (1615–1680) suhtautuminen kansanopetustyöhön. Hänen mukaansa papin, joille Jumala oli antanut vartijan tehtävän, oli jakettava alituisen vaalia ja opettaa kansalaisille kristinoppia niin että he todella ymmärtäisivät sen, mitä heille opetettiin. Toki Gezelius

myönsi tämän työn yksinkertaisen rahvaan kohdalla vaivalloiseksi ja vaativaksi tehtäväksi – tätä ei kuitenkaan saanut laiminlyödä, koska tästä riippui heidän autuutensa. Pappien tuli suorittaa tämä virkavelvollisuus vaivojaan säästämättä. (Hällström 1836, 195–198). Oikean uskon opettamisen lisäksi kirkon kansankasvatus nähtiin keskeiseksi kirkko- ja yhteiskuntajärjestyksen perustan luojana.

Seuraavan sivun asetelmaan on koottu 1500-luvun ja 1800-luvun alkuvuosien välisen kirkollisen kansanopetuksen perusmuodot ja niissä tapahtuneet keskeisimmät muutokset. Kotiopetus muodosti – kuten aina 1900-luvulle saakka – kansanopetuksen perustan. Kotona lasten, ainakin periaatteessa, tuli saada opetusta uskonopin perusteista ja lukutaidossa. Muuten kirkon kansanopetus perustui 1500-luvulla ja 1600-luvun alkupuolella pitkälti jumalanpalvelukseen, sen yhteydessä tapahtuvaan katekismussaarnaan ja sen kuulusteluun. 1600-luvulla katekismusopetusta haluttiin tehostaa. Tässä yhteydessä pappien avuksi opetuksen kentälle määrättiin muun muassa lukkarit. 1700-luvulla ensimmäisiä askeliaan ottaneet rippikoulut liittyivät tähän samaan pyrkyyn. Tässä yhteydessä kirkollinen kansanopetus alkoi suuntautua aiempaa selkeämmin lapsiin ja nuoriin, joilla oli aikuisia paremmat oppimisvalmiudet. Näin nuoresta polvesta oli mahdollista kasvattaa vanhempiaan kristillisempi sukupolvi. Kaiken kaikkiaan kirkollinen kansanopetus alkoi muodostua systemaattisemmaksi, ja aikaisempaa koulumaisemmaksi. Tätä kehitystä vankistivat 1700-luvun loppupuolella muutamille paikkakunnille perustetut pitäjänkoulut. (Ks. esim. Hyötyniemi 1942 passim.; Juva 1955 passim.)

Aiempaa enemmän opettamiseen keskittyvä kirkko merkitsi myös sitä, että kirkosta tuli entistä arvioivampi. Se, että kansalaisia valistettiin oikean opin ja elämäntavan suhteen, ei yksistään riittänyt, opetuksen tuloksia oli myös jatkuvasti arvioitava ja varmistettava. Tähän kirkolla oli jo vanhastaan tietyt kuulustelu- ja tarkastustilaisuudet, joita nyt lujitettiin, samalla kun näiden rinnalle kehiteltiin uusia sanktiojärjestelmiä ja säädöksiä (ks. esim. KL 1686, II luku, 9–11 §, XXIV luku, 1–32 §). Tällaisina arvioivina instansseina toimivat saarna- ja katekismuskuulustelut, rippitilaisuudet ja paikallisten pappien rippimatkat (1700-luvulla näitä alettiin kutsua lukukinkereiksi), kuten myös piispan ja rovastien tarkastukset. Järjestelmä oli varsin kattava ja monitasoinen, ja sen avulla voitiin ainakin periaatteessa arvioida niin seurakuntalaisten uskonopin omaksumisen ja lukutaidon etenemistä kuin heitä opettavien pappien ja lukkarien ahkeruutta opetusasioissa. (Lempiäinen 1963; 1967; Paarma 1980, 188–189; 284–292.) Kirkon arvioivan otteen tiukentumiseen liittyi myös Gezelius vanhemman katekismuksen taitamiseen ja lukutaidon seurantaan kehittämä rippikirjajärjestelmä, josta hän antoi määräyksiä ja ohjeita muun muassa vuonna 1666 julkaisemassaan katekismuksen lisäosassa (Hällström 1836, 195–198; ks. myös Iisalo 1988, 55).

Kirkollisen kansanopetuksen muodot 1500-1700-luvuilla

1) KOTIOPETUS

- * kaiken muun opetuksen perusta (katekismus, lukutaidon alkeet ym.)
 - vanhemmat, kummit, muut holhoojat; koski myös isäntiä ja emäntiä palveluskuntaansa nähden
- * 1600-luvulla korostettiin entisestään (esim. sakkorangaistusuhalla), vuoden 1686 kirkkolaissa vanhempien opetusvelvollisuus säädettiin virallisesti
 - jos vanhemmat tai holhoojat eivät kyenneet tähän, lapset tuli lähettää esim. lukkarin oppiin
- * 1723 kuninkaallinen päätös edellytti vanhemmilta samaa kuin v. 1686 kirkkolaki
 - + seurakunnan tuli avustaa köyhien lapsia, jotta kaikki saisivat tarvittavan opin ja opetuksen
 - ➔ tavoitteeksi tuli kirkollisen opivelvollisuuden ulottaminen kaikkiin lapsiin

2) LUKKARINKOULUT

- * tavoitteena oli vanhempien tukeminen ja kirkollisen alkuopetuksen tehostaminen
- * Luther hyödynsi ensimmäisenä lukkareita lasten katekismusopetuksessa v. 1528; Ruotsissa ja Suomessa toteutui laajemmin vasta 1600-luvun ja 1700-lukujen aikana
- * erilaisia säädöksiä tästä 1640-luvulta alkaen, esim. vuoden 1686 kirkkolaissa
- * v.1689 valtiopäivillä käytännön opetustyö määrättiin yksinomaan lukkareiden tehtäväksi
- * lukkari opetti lapsia, joiden vanhemmat eivät itse kyenneet opettamaan lapsiaan tai joiden lapset eivät oppineet heidän hoivissaan; kuulusteli nuoria ennen ehtoolliselle tai rippikouluun tuloa
- * opetus tapahtui joko kirkonkylän keskustassa tai niin että lukkari kiersi kylästä kylään vaatimukset lukkarin taidoista kasvoivat, esim. lukutaidosta tuli lukkareille välttämätön

3) KINKERIT JA MUUT ARVIOIVAT KUULUSTELUTILAISUUDET

- * mm. saarna- ja katekismuskuulustelut; vuosittain eri kyläkunnissa kiertävä
- * papit kuulustelivat seurakuntalaisia uskonasioissa (lähinnä katekismus) ja lukutaidossa ja opasti seurakuntalaisiaan kristillisen elämän suhteen
 - päätavoite oli hengellinen, ei kansansivistyksellinen – käytännössä näistä muodostui kuitenkin kuulustelutilaisuuksia
- * vuonna 1562 päätös: ensimmäiselle ehtoolliselle pääsyn ehdoksi kristinopin perusteiden (käskujen, uskontunnustuksen, Isä meidän) hallinta; vuoden 1571 kirkkojärjestyksessä tämä ulotettiin koskemaan kaikkia ehtoollisella kävijöitä

4) RIPPIKOULU

- * haluttiin tehostaa ehtoolliselle tulevien lasten uskonkappaleiden opetusta samalla kun pyrittiin korostamaan uskonnon, käytännön hurskauden ja elämän yhteyttä
- * syntyi puhtasoppisuuden perinnöstä; 1730-luvulla ensimmäisiä kokeiluja
- * Turun tuomiokapituli suositteli kiertokirjeessään vuonna 1740 seurakunnille erillisen rippikoulun järjestämistä, vahvisti näiden asemaa vuonna 1763; Porvoon tuomiokapituli 1774
 - toteutui eri seurakunnissa eri tavoin ja myös eritasoisena (kaikissa ei lainkaan) syntyi asteittain erillinen rippikoulujärjestelmä, joka liittyi kirkolliseen kansanopetusjärjestelmään (vanhempien opetus, lukkarinkoulu ja rippikoulu => ehtoollisoikeus ja seurakunnan täysjäsenyys)

5) PITÄJÄNKOULUT (+ joitakin yksityisten ylläpitämiä rahvaankouluja)

- * 1700-luvun loppupuolella lukkarinkoulujen korvaamiseksi tai täydentämiseksi (vuoden 1723 kuninkaallisessa päätöksessä mainittiin jo koulumestarit lukkarien rinnalla lastenopettajina ja vuoden 1762 päätöksessä velvoitettiin laajoja seurakuntia, joissa lukkari ei ehtinyt huolehtia opetustyöstä, palkkaamaan erityinen koulumestari)
 - yksittäisissä seurakunnissa tällaisia oli palkattu jo 1600-luvun puolella
 - pitäjänkokouksille päätäntävästuu (huom. ei kirkoilla)
- * tavoitteena oli nuorison perusteellinen opettaminen kristinopissa ja lukutaidossa
 - joissakin yksittäistapauksissa opetus ylitti pelkän perusopetuksen tason
- * pääasiassa kiertäviä kouluja, Porvoon hiippakunnassa yleisempiä kuin Turun hiippakunnan alueella

Lähteet: Hanho 1947; Halila 1949; Heikkinen 1972, 59–82; Taipale 1980; Jalkanen 1986, 39–59; Iisalo 1988, 51–52.

Kaiken kaikkiaan kirkon aikaisempaa vahvempi ja systemaattisempi arvioiva ote lisäsi omalta osaltaan kansan oppimishalua samalla kun näistä tilaisuuksista muodostui helposti myös aiempaa ahdistavampia. Kuulusteluissa osaamattomia nuhdeltiin ja patisteltiin kaikkien kuullen laiskuu-desta ja taitamattomuudesta. Tosin Gezelius edellä mainitussa katekismuksen lisäosassa, *Catechismi appendixissä* (1666) varoitti pappeja häpäisemästä julkisesti oppimattomia ja niitä, jotka eivät olleet ymmärtäneet lukemaansa. Opetuksen tuli tapahtua houkutellen, kuitenkin vastahakoisten ja jäykkäniskojen kohdalla pakoakin käyttäen. Vaikka kuulustelijat olisivatkin toimineet Gezeliuksen vaatimalla tavalla, julkisiin kuulustelutilanteisiin liittyi ja liittyy aina, tietynlainen ”häväistyksi tulemisen pelko”, joka saattaa toimia nykyään, kuten ennenkin, toisille jopa keskeisenä oppimisen motivaatiotekijänä. Jos julkisen häväistyksi tulemisen pelkokaan ei saanut innostumaan jotakuta lukujen pariin, niin varmaan monen aikalaisen sai aapiskirjan ja katekismuksen ääreen se, että kirkko asetti katekismuksen auttavan hallinnan avioliittoon vihkimisen, ehtoollisen osallistumisen ja kummiuden ehdoksi. Näiden ehtojen suhteen pyrittiin olemaan tiukkoja, varsinkin jos osaamattomuus johtui henkilön haluttomuudesta tai välinpitämättömyydestä. Turun piispa Iisak Rothovius (piispana 1627–1652), joka muutenkin vei kirkollisia toimituksia evaluoivampaan suuntaan, perusteli näin tuhtien menetelmien käyttöä muun muassa sillä, ettei avioon voitu ”laskea” ketään, joka ei hallinnut katekismuksen perusoppimäärää, koska hän ei tällöin olisi mitenkään kyennyt opettamaan tärkeitä uskonkappaleita lapsilleen tai palkollisilleen, jos ei näitä kerran itsekin hallinnut. (Hällström 1936, 63–70; 134–149.)

Katekismusopetuksen kehittämis- ja tehostamistoimet 1600-luvulla

Kirkon kansanopetus toteutettiin 1500-luvulla ja pitkälti vielä 1600-luvullakin jumalanpalvelusten yhteydessä. Niiden keskeisen osan muodostivat jumalanpalveluksiin säännöllisesti liittyvät katekismussaarnat. Opetuksessa tähdättiin ennen kaikkea katekismuksen pääkappaleiden ja muutamien rukousten ulkooppimiseen. Pappeja kehoitettiin muun muassa lukemaan katekismusteksti aina sanatarkasti samalla tavalla, että kuulijat omaksuisivat ne oikeassa muodossaan. Toki pappien tuli myös selittää kirkkokansalle niiden sisältöä. Katekismusopetuksella oli toki laajemmatkin tavoitteet kuin pelkkä katekismuksen mekaaninen pänttäys, kuten jo edellä todettiin. Muun muassa Tuomas Florinus määritteli katekismusopetuksen tavoitteiksi vuonna 1634 julkaisemassaan katekismusopaskirjassaan:

- 1) johtaa ihminen varmuuteen synnistä vapautumisesta ja synnin rangaistuksesta
- 2) auttaa erottamaan oikea oppi väärästä
- 3) opastaa ihmistä elämänsä ohjaamisessa
(katekismus huoneentauluineen oli siis elämän ohjekirja ja sääntökokoelma)
- 4) tehdä ihmisestä kristitty (joka ei oppinut katekismusta, ei ansainnut kristityn nimeä)
(Parvio 1959, 235).

Katekismusopetukselle asetetut tavoitteet olivat periaatteessa siis hyvinkin laajat ja idealistiset, ne ulottuivat aina oikean uskon omaksumisesta ”oikeanlaisen” kristityn elämän omaksumiseen. Näiden osittainkin saavuttaminen edellytti myös opetuksen kehittämistä. Turun hiippakunnan piispa Iisak Rothovius, joka Suomen puolella kiinnitti ensimmäisenä vakavammin huomiota

katekismusopetuksen kehittämiseen, näki, ettei kansanopetuksessa voitu edetä pelkästään säädöksiä kiristämällä. Opetustavoitteiden nostamisen ohessa tuli myös opetuksen tasoa nostaa. Tätä edistääkseen hän muun muassa kehotti seurakuntia palkkaamaan vanhempien avuksi lukutaitoisia lukkareita. Hän neuvoi hiippakuntansa pappeja myös välttämään liian abstraktia opetusta. Opetuksen tuli vastata lasten ja nuorten käsityskykyä, muuten oli aivan turha odottaa heidän oppivan ja ymmärtävän opetuksesta mitään. Lisäksi pappien tuli käsitellä saarnoissaan säännöllisesti katekismuksen aihepiirejä, jotta nämä olisivat näin tulleet tutuiksi lapsille ja nuorille samalla kun ne pyysivät muidenkin seurakuntalaisten mielissä. (Hällström 1836, 63–70, 70–76, 134–149; ks. myös Hyötyniemi 1942, 24–29.)

Rothovius ei liittänyt katekismusopetuksen tavoitteeksi vielä lukutaitoa. Tämän lisäyksen kansanopetukseen toivat hänen seuraajansa, piispat Johannes Terserus (piispana 1658–1664) ja Johannes Gezelius vanhempi (piispana 1664–1690). Erityisesti Gezelius vanhemman rooli oli tässä suhteessa keskeinen. Hän oli professorina ollessaan tutustunut laajemminkin opetuksen problematiikkaan². Hänen mukaansa oppimisen kannalta olikin erittäin keskeistä se, miten opetusta annettiin. (Leinonen 1998; Hyötyniemi emt., 30–42; Laasonen 1977, 266–270.)

Seuraavan sivun asetelmaan on koottu Gezeliuksen vuoden 1673 hiippakunnallisesta säädöksestä *Perbreves Commonitiones* katekismusopetuksen tärkeimmät lähtökohdat. Yksi opetuksen tärkeimmistä ehdoista oli Gezeliuksenkin mukaan se, että lapset todella ymmärsivät opetettavan. Ulkoaoppiminen ei enää riittänyt. Lasten oli opittava itse lukemaan. Opetuksessa oli panostettava tähän. Jos kodit eivät tähän jostakin syystä kyenneet, tuli seurakuntien palkata tätä varten lukutaitoisia lukkareita pappien avuksi. Ymmärtämisen ja oppimismotivaation takia oli tärkeää, että opetus etenisi asteittain, välitavoitteiden kautta. Opetus tulisi näin lapsille ymmärrettävämmäksi, heidän mielenkiintonsa pysyisi paremmin opetettavassa asiassa ja he myös tunsivat edistyvänsä opinnoissaan. Gezeliuksen mukaan oli valitettavaa, ettei ajan katekismusopetus perustunut tähän lähtökohtaan, vaan se oli yleisesti pienille oppijoille aivan liian abstraktia. Muutenkaan hän ei ollut perinteisen ankaran opetustavan kannattaja, vaan opetuksen tuli olla opiskelijoita rohkaisevaa ja kannustavaa.

² Gezelius vanhemman aktiivisuus opetus- ja koulutuskysymyksissä näkyy muun muassa hänen kirjallisessa tuotannossaan. Hän julkaisi mm. vuonna 1666 oppikirjan ”*Yxi paras lasten tavara*”, jossa oli aapiskirjan ohessa katekismus kysymyksineen ja vastauksineen sekä joukko raamatunlauseita. Teoksesta tuli yksi suomalaisen kansanopetuksen perusoppikirjoista lähes 150 vuodeksi. Tänä aikana siitä otettiin kaikkiaan 88 painosta. Gezelius vanhempi julkaisi myös Comeniuksen *Orbis pictus* -teoksen ruotsin kielellä. Hänen hiippakuntasääntöihinsä, joilla oli periaatteessa lain asema, sisältyivät myös laajat ajan kirkon opetusta ohjeistavat osat, kuten ’*Katekismuksen liite*’ (Catechismi appendix, 1666), ’*Lyhyet muistutukset*’ ja ’*Opetusmenetelmä*’ (Methodus informandi (1683). Näissä hän antoi ohjeita ja määräyksiä kansanopetuksen järjestämisestä ja opetusmenetelmistä. (Hyötyniemi 1942, 34; Leinonen 1999, 75–107.)

**GEZELIUS VANHEMMAN OHJEET
KATEKISMUSOPETUKSEN JÄRJESTÄMISESTÄ VUODELTA 1673**

YLEISIÄ LÄHTÖKOHTIA:

- * lasten katekismusopetus oli perimmiltään vanhempien vastuulla;
 - vanhempia tuli muistuttaa tästä velvollisuudesta
- * opetus oli aloitettava aivan pienestä pitäen
- * lapset tuli ottaa (säiden salliessa) mukaan rippikuulusteluun
- * lapsen edistymisen tuli kirjata vuosittain ylös rippikirjaan
 - 10 – 11 -vuoden ikäisinä lasten tuli osata kristinopin kappaleet Lutherin selityksineen
- * ahkera, oikea ja selkeä opetus → ymmärtäminen

LUKUTAIDON OPETTAMISESTA:

- * jokaisessa seurakunnassa tuli olla kirjanoppinut lukkari
 - => joka kylästä tuli opettaa ainakin yksi ”kiltti” poika, joka sitten opettaisi muita kylänsä lapsia
 - entisestä ulkoa oppimisesta ja ulkoluvusta oli päästävä sisälukuun ja ymmärtävään oppimiseen
- * opetuksen tuli tapahtua oikealla tavalla; asteittain välitavoitteiden kautta oppimisesta varmistuen

RIPPIKUULUSTELU

- * mielellään kirkossa (suuremman hartauden vuoksi), jos ei mahdollista, pappien tuli kiertää seurakunnassaan kooten 20–30 perhettä yhteen
- * yksilökuulustelujen lisäksi tuli asettaa kaikille sellaisia kysymyksiä, joiden perusteella saattoi arvioida, ymmärsivätkö he lukemansa
- * lopuksi kyseltiin vielä kotielämästä ja yleisemminkin paikkakunnan elämänmenosta
- * läsnäolopakko (ilman pätevää syytä ei saanut jäädä tilaisuudesta pois)
- * kuulustelu tuli suorittaa asianomaisen tilaisuuden arvokkuuden mukaisesti (esim. vaatetuksen piti olla asiaan kuuluvaa, keppi ja piiska tuli laittaa sivummalle)
- * vaatimukset lasten ja nuorten kohdalla tuli pitää korkealla, mutta iäkkäämpien kohdalla riitti opitun ymmärtäminen ja se, että he kuuntelivat muiden lukemista

Omavaltaisten lasten ja lapsuudessa laiminlyötyjen katekismusopetuksesta:

- * oppilaita, joihin kehotukset, häpeään saattaminen tai uhkailut eivät tehonneet

1. kuulustellaan tarkkaan, mitä osaavat ja kuinka selkeästi (lukemisen suhteen myös ymmärtäminen)
2. opettelevat kuukauden tai kahden ajan niitä kohtia, jotka osasivat huonosti (ja vähän uuttakin)
3. kun sovittu aika on käsillä, on heidän oltava paikalla kirkolla ennen jumalanpalvelusta, jotta heidän kuuliaisuudestaan ja ahkeruudestaan saadaan näyte
4. määritetään, mitä heidän tuli seuraavaksi oppia tietyn ajan puitteissa (ei saanut sallia laiminlyöntejä)
5. kun oli näin lukuisten läksyjen ja kuulustelujen kautta opittu kristinopin pääkappaleet, rukoukset ja Lutherin selityksien pääpiirteet (+ auttava lukutaito), he saivat oikeuden osallistua mm. pyhälle ehtoolliselle
6. samalla tavalla paloittain opeteltiin Luhterin selitykset ja vastaukset kristinopin kysymyksiin, yksilön oli kuitenkin jatkettava opintojaan uskonasioissa läpi elämänsä

”Läpipaaturien” eli niiden jatkokäsittely, jotka laiminlöivät koko opiskelun

heidät tuli saattaa

1. kirkkoneuvoston eteen: pyrittiin samaan aikaan parannus kaikin keinoin (esim. kehottamalla opiskeluun, uhkaamalla jalkapuulla), *jos ei auttanut*
 2. uudestaan kirkkoneuvoston eteen: uudet kehotukset ja uhkaukset, *jos ei vieläkään tehonnut*
 3. asia tuli siirtää tuomiokapitulille
- * tämä kaikki oli vaikeata ja vaivalloista opettajille, mutta oli vain jaksettava jatkaa kehotuksia ja pyrittävä löytämään keinot kääntämään heidät väärältä tieltä ja pelastaa heidän sielunsa

Lähde: Gezelius Perbreves Commonitiones eli lyhyitä muistutuksia, luku 4 (Hällström 1836.)

Kuulustelutilaisuuksissa oli varottava pelottamasta arkoja. Heidä oli käsiteltävä pikemminkin lempeästi kuin ankaruudella ja kovuudella. Tämä ei saanut kuitenkaan merkittävästi lepuilua, vaan ankaruudellakin oli oma tärkeä sijansa opetuksessa aina pakottamiseen saakka, jos oppilaat eivät

muutoin taipuneet oppiin. Vastanhangoittelevat oli saatava omaksumaan katekismusoppi ja alkeellinen lukutaito, jos ei muuten niin uhkauksien avulla tai tuomiokapitulin arvo- ja tuomiovaltaan turvautumalla, kuten Gezelius totesi ”läpipaatuneiden jatkokäsittelyohjeistossaan”.

Yleisemminkin katekismusopetuksen pedagogisiin ratkaisuihin alettiin kiinnittää 1600-luvun loppupuolella aiempaa enemmän huomiota. Vuoden 1686 kirkkolaissa ehdotettiin katekismusopetusta vaivaavan tehottomuuden ratkaisuksi opetuksen eriyttämistä opiskelijoiden taitotason perusteella. Seurakuntalaiset tuli jakaa edistyksensä mukaisesti kolmeen eri ryhmään: ensinnäkin ne, jotka taisivat auttavasti lukea kristinopin pääluvut, toiseksi ne, jotka osasivat Lutherin selitykset kymmeneen käskyyn, uskontunnustukseen, Isä meidän -rukoukseen, kasteeseen ja Herran ehtoolliseen sekä kolmanneksi ne, jotka selitysten lisäksi käsittivät kysymykset ja huoneentaulun sekä kykenivät oppimaan jo Raamatustakin. (KL 1686, II luku, 10 §.) Käytännössä tällaisen tasokursiperiaatteen toteuttaminen lienee ollut kovin vaikea toteuttaa. Mutta tämän kirjaaminen lakiin osoittaa sitä, että kansanopetusta pyrittiin jo 1600-luvun puolellakin tehostamaan myös pedagogisin keinoin.

Lukkarin-, rippi- ja pitäjänkoulut – kansanopetuksen koulumaistumisen ensiaskeleet

1600-luku on yksi kansanopetuksemme keskeisistä vuosisoista Halilan (1949, 18) mukaan tänä aikana Turun piispat, kuten Rohovius ja Gezelius, korostivat kansanopetuksen merkitystä samalla kun vuosisadan loppupuolella luotiin tulevalle kansanopetukselle ja sen muodoille pitkään kestänyt perusta. Johan Gezelius, joka oli kansanopetuksen kehittämisen suhteen erittäin aktiivinen, mikä ilmeni muun muassa kirkkojärjestystä täydentävien koulusäädösten laatimisena, erilaisten oppikirjojen kirjoittamisena ja hiippakunnan papistolle lähetetyissä kiertokirjeissäkin. Muun muassa vuonna 1866 lähettämässään kiertokirjeessä hän ehdotti seurakuntiin perustettavaksi kiertäviä kouluja. Tämän on katsottu olleen kirkollisen kiertokoulun merkittävä avaus Suomessa, vaikka näitä ei Gezeliuksen aikana vielä kovin runsaasti perustettukaan. Vuoden 1683 pedagogioita ja triviaalikouluja koskevassa koulujärjestyksessään hän taas ehdotti perustettavaksi kaikille lapsille tarkoitettuja kiinteitä maalaispedagogioita, joissa lapsille olisi voitu opettaa kristinopin ja lukemisen lisäksi kirjoittamista ja laskutaitoakin. Gezeliuksen radikaali ehdotus kaikille lapsille tarkoitettuista maalaispedagogioista ei kuitenkaan vielä 1600-luvun loppupuolella toteutunut muutamia pitäjänkouluja lukuun ottamatta (Halila 1949, 20–25; Leinonen 1998, 141–161.) Kuitenkin hänen esityksensä olivat aikanaan kansanopetuksen laajentamiseen ja systemaattisempaan järjestämiseen tähtääviä tärkeitä avauksia, joten häntä on aivan oikeutetusti tituleerattu ”Suomen kansanopetuksen isäksi”.

Gezeliuksen laajamittaisempia esityksiä konkreettisemmat kansanopetuksen kehittämisspyrkimykset 1600-luvulla koskivat lukkarinkoulujen järjestämistä, joista tulikin maaseudun kansanopetuksen pääinstanssi aina 1800-luvun loppupuolelle asti (Halila emt., 43). Turun piispat kehottivatkin aina Rothoviuksesta lähtien seurakuntia palkkaamaan kotien ja pappien tueksi lukutaitoisia lukkareita. Vuoden 1686 kirkkolaissa lukkarien opetustehtävä määriteltiin lopulta virallisestikin. Lain 24. luvun 31. pykälässä määriteltiin lukkarin kvalifikaatiovaatimukset juuri opetustoimen suhteen: ”Hänen pitää olemaan cunniallisen / uskollisen ja Wiriän / Kirjantaitawan/ ja taitaman wiesata ja kirjoitta / niijn että hän sijnä Seuracunnas Nuorta Cansa opetta taita.” Seuraavassa pykälässä korostettiin vielä lukkarin lastenopetustehtävien keskeisyyttä hänen toimenkuvassaan

toteamalla, ettei häntä saanut millään muotoa ”estettämän eli poispidettämän sijtä welwolisuudest / cuin hänen tule caikel wireydel ja uscollisuudella Lasten opettamisen päällä pitä.” Kirkkolain mukaan lasten opetuksesta vastasi näin kirkkoherra yhdessä lukkarien kanssa. Ei kulunut aikaa, kun papit halusivat itse päästä tästä velvollisuudesta. He vaativat tätä jo vuoden 1689 valtiopäivillä, mihin valtiopäivät myöntyivätkin. Näin lasten opetus jäi periaatteessa kotien ja lukkarien vastuulle. Lukkarit antoivat opetusta joko kodeissaan, pitäjäntuvissa tai sitten he kiersivät tarpeen vaatiessa kylästä kylään. Paikka paikoin vanhemmat saattoivat palkata lukkarin ohella jonkun lukutaitoisen lastensa opettajiksi. Entisistä pappien avustajista, kirkonvartijoista ja pappilanrengeistä tuli näin kansan lasten opettajia. (Jalkanen 1986, 39–59; Juva 1955, 41.).

Säädösten väljyydestä johtuen lukkarien opetustyön organisointi jäi pitkälti eri hiippakuntahallitusten ja paikallisen papiston varaan. Käytännössä lukkarinkoulujen toiminta ja opetuksen taso vaihtelikin suuresti eri paikkakuntien välillä. Toisin paikoin lukkarin opetustoiminta jäi täysin retuperälle, joissakin paikoin tätä ei järjestetty lainkaan. Tuomiokapitulit joutuivatkin muistuttamaan papistoa tuon tuosta sen velvollisuudesta valvoa seurakuntansa lukkarinkoulujen toimintaa. Myös kuningas kiinnitti tähän huomiota kehottaen papistoa huolehtimaan siitä, että seurakuntien lukkareilla täytyi todella olla opetustyön edellyttämät taidot ja valmiudet. Vähitellen lukkarinkoulujen taso alkoikin nousta. 1700-luvun loppupuolella tilanne oli tämän osalta monilla paikkakunnilla jo melko hyvällä mallilla. Tosin tuomiokapitulit eivät tällöinkään olleet missään nimessä täysin tyytyväisiä näiden toimintaan ja opetuksen tasoon. Esimerkiksi Turun tuomiokapituli totesi 18. heinäkuuta 1792 lähettämässään kiertokirjeessä hiippakunnassa olevan vielä lukkareita, joille nuorison opetustehtävän tärkeys ei ollut valjennut. Tähän saattoi yhtenä syynä olla se, että monasti ei lukkarien oma lukutaito eikä yleensääkään heidän opetustaitonsa ollut tämän tehtävän edellyttämällä tasolla. Viran matala arvostus ja keho palkkaus ei juuri houkuttellut kouluja käyneitä. (Jalkanen 1986, 42–59; Halila 1949, 43–47; Hällström 1924, 211–213.) Näin lukkarinkouluista muodostui, kuten Aimo Halila (1946, 44) on sattuvasti todennut, monin paikoin jonkinlaisia ”hätävarakouluja” ja laiskankouluja, joissa korostui pikemminkin kirkollisen kansanopetuksen ankarampi puoli vitsoineen, tukkapöllyineen ja patukoineen kuin Gezeliuksen korostama lapsia ymmärtävä ja lempeä opetustapa. Toisaalta lukkareiden joukossa oli myös sellaisia, jotka paneutuivat opetustehtäväänsä erittäin hyvin ja tunnollisesti saavuttaen työssään myös hyviä tuloksia (Jalkanen emt.; Hyötyniemi 1942, 78–79).

Lukkarinkoulut, siellä missä ne toimivat hyvin, edesauttoivat varmasti lasten ja nuorten katekismustietämystä ja lukutaitoa. Kaikkien mukaan tämä ei kuitenkaan riittänyt. Eräissä yksittäisissä seurakunnissa alettiin järjestää tämän vuoksi 1730-luvulta alkaen lapsille ja nuorille erityistä koulutusta ehtoolliselle valmentautumista ajatellen. Tästä rippikouluja ennakoivasta toiminnasta saadut kokemukset olivat positiivisia. 1740-luvulla tuomiokapitulitkin alkoivat kiinnostua tästä toiminnasta samalla kun ne alkoivat ohjeistaa tätä yhä enemmän. Esimerkiksi Turun tuomiokapituli kehotti vuonna 1740 papistoaan pitämään niille nuorille, jotka aikoivat ensi kertaa ehtoolliselle, vuosittain rippikoulua 3–4 kuukauden ajan. Tavoitteena oli, ettei yksikään nuori olisi enää päässyt vajavaisin kristinopin tiedoin ja edellytyksin ”Herran pöytään” ja tätä kautta seurakunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Yksikään nuori ei jatkossa saanut päästä ripille ja herran pyhälle ehtoolliselle ennen kuin rippikoulu oli käyty. Rippikouluun liittyi myös konfirmaatiotilaisuus, jossa rippikoulun käyneet kuulusteltiin ja jossa he tunnustivat uskonsa. Varsinaisesti rippikoulu määrättiin

pakolliseksi Suomen hiippakunnissa vasta 1760- ja 1770-lukujen aikana. (Halila 1949, 86; Juva 1955, 205.)

Rippikoulujen vakiintuminen eteni melko verkkaisesti, tuomiokapitulien ja piispojen velvoittavista määräyksistä ja valvonnasta huolimatta. Koko 1700-luvun ja vielä 1800-luvun alkupuolellakin rippikoulujen toteuttamisessa esiintyi suuria eroja eri paikkakuntien välillä. Kuitenkin rippikoulujen myötä kirkon kansanopetustoiminta alkoi saada yhä koulumaisempia piirteitä samalla kun se osaltaan yhtenäisti kirkon järjestämää kansanopetusta. Periaatteessa rippikoulun voikin nähdä maamme ensimmäisenä kansanopetuksen pakollisena muotona, koskettihan se ainakin periaatteessa kaikkia lapsia ja nuoria. (Taipale 1986, 178–206.)

Lukkarinkoulujen ja rippikoulujen ohien kansanopetuksen saralle tuli jonkin verran varsinkin 1700-luvun loppupuolella niin sanottuja pitäjänkouluja ja niihin verrattavia yksityisten ylläpitämiä kouluja. Käytännössä nämä olivat pitkälti luku- ja katekismuskouluja (Heikkinen 1972, 72–82; Halila 1949, 52–60). Tätä kuvaa hyvin esimerkiksi Elimäen kiertävän pitäjänkoulun vuoden 1769 koulujärjestyksessä (Juva, Niitemaa & Tommila 1968, 421–422) koululle määritellyt tavoitteet:

1:o Että yxi totinen Jumalan-pelko ja Christillinen elämä täsä Herran Pyhimmän Nimehen asetetusta Schoulusa, aina mahtais caickella ahkerudella harjoutetuxi tulla; sijtä pitä nin hyvin niden jotca tätä piendä schouluopetusta sia edescatzovat, cuin Schoulumästarin ja Schoulu-lapset suurimman ja hellä sydämmellisimmän vaarin pitämän.

Elimäen koulussa lasten tuli siis saada opetusta uskon asioissa ja harjaannusta kristillisessä elämässä. Tätä tavoitetta tukivat yhteiset rukoushetket sekä katekismuksen ja lukemisen opettaminen. Koulunkäyntiä ei saanut lopettaa ennen kuin osasi sujuvasti lukea. Tätä vaatimusta vahvistettiin sakkoukaasein. Kun oppilas oli saavuttanut lukutaidon, saattoi hän jatkaa katekismuksen opiskelua vanhempiensa tai papin tuella. Pitäjänkoulut oli yleisesti tarkoitettu lapsille ja nuorille, mutta ainakin Elimäen kouluun saattoi järjestyssäännön mukaan osallistua vanhempaakin väkeä, esimerkiksi piikoja ja renkejä, jotka eivät olleet aiemmin hankkineet lukutaitoa. (emt. 422–423.) Elimäen pitäjänkoulun opetustavoitteet eivät olleet kovin korkealla, kuten ei pitäjänkouluissa 1700-luvulla yleensäkaan. Tavallista olikin, että varhaisimmista pitäjänkouluista tuli jonkinlaisia rippikoulun valmistuslaitoksia. Tosin toisin paikoin, riippuen opettajan kyvykkyydestä ja muista paikallisista tekijöistä, koulujen opetuksessa edettiin pidemmällekin. (Heikkinen 1972, 72–74.)

Pitäjänkoulujen asema vahvistui jonkin verran, kun vuoden 1762 valtiopäivien esitys koulumestarien palkkaamisesta sai kuninkaan hyväksynnän. Esityksessä kehoitettiin erityisesti sellaisia paikkakuntia, joissa lukkarit eivät kyenneet hoitamaan opetustehtäviään, palkkaamaan koulumestarin. Päätös siirsi ensimmäisen kerran opettajien palkkaamisen pitäjäläisten asiaksi, kun se tähän asti oli ollut lähinnä kirkon ja papiston käsissä. Päätöksessä suositeltiin kiinteiden pitäjänkoulujen perustamista, mutta käytännössä näitä ei juurikaan perustettu, vaan siinä määrin kuin pitäjänkouluja ylipäättään 1700-luvulla perustettiin, ne olivat lähes poikkeuksetta kiertokouluja. Näin oli varsinkin Turun hiippakunnan alueella. Turun Tuomiokapitulikin oli näiden kannalla, esimerkiksi vuonna 1763 se suositteli, että näitä perustetaan isompiin pitäjiin (Hällström 1824, 139–142). Turun hiippakunnassa pitäjänkouluja perustettiin yleisestikin ottaen melko vähän. Tätä on selitetty muun muassa sillä, että Turun alueella lukkarinkoulut toimivat jo tuolloin melko hyvin, joten kustannuksia vaativasta opettajan palkkaamisesta ei seurakunnissa juuri innostuttu. Sen sijaan

Porvoon hiippakunnassa, jossa lukkarinkoulutoiminta ontui, koulumestariin nojaava järjestelmä sai astetta vahvemman aseman kuin Turun hiippakunnassa. (Jalkanen 1986, 39–40, 56–59.)

Yleensä pitäjät olivat kuitenkin melko haluttomia palkkaamaan koulumestareita, eivätkä talonpojatkaan tällaisista kouluhankkeista juurikaan innostuneet. Heidän mukaansa kirkon perinteinen kotiopetus oli heidän lapsilleen täysin riittävä. Tämän suuntaisesti ajateltiin myös Elimäessä, jossa pitäjäläiset myöntivät pitäjänkoulujärjestelmään vasta esivallan käskyn pakottamana (Heikkinen 1972, 72). Tätä aikalaisten tiettyä nihkeyttä pitäjänkouluja kohtaan kuvaa myös se, ettei koulujen, minne niitä nyt sitten perustettiin, toiminta useinkaan muodostunut kovin pitkäaikaiseksi. Koulujen toiminta oli myös hyvin epävakaa. Ylipäätään pitäjänkoulujen, kuten lukkarinkoulujen ja rippikoulujenkin, perustaminen ja toiminta riippui pitkälti kunkin seurakunnan pappiston aktiivisuudesta ja siitä, millainen opettaja näihin saatiin.

Kaiken kaikkiaan kirkon ja muunkin kansanopetuksen tavoitteet, vaikka ne laajenivat jonkin verran ajan kuluessa, liittyivät vielä 1700- ja 1800-luvun taitteessakin lähinnä uskonopin juurruttamiseen. Näin lapset ja nuoret saavuttivat ehtoolliskelpoisuuden ja heistä tuli seurakunnan täysivaltaisia jäseniä. Kansanopetukseen ei tuolloin vielä liittynyt sanottavasti, jos lainkaan, kansansivistyksellisiä lähtökohtia ja tavoitteita. Kirkollisiin tarkoituksiperiin liittyi myös Turun piispan Jaakko Tengströmin (piispana 1803–1817; Suomen arkkipiispana 1817–1832) aloitteesta vuonna 1807 versonut pyhäkoulutoiminta. Siitä kehkeytyi myöhemmin hyvinkin keskeinen osa kirkon lastenkasvatusjärjestelmää, vaikka sen ensi askeleet olivat yhtä verkkaiset ja paikallisten harrastuneisuudesta riippuvaiset kuin kaikkien muidenkin kirkon kansanopetuksen työmuodot vielä 1800-luvun alussa. (Ruuth 1928.)

Koululaitos 1500- ja 1600-luvuilla: takatalvesta laajentumiseen ja virkoamiseen

Koulujen, kuten kansanopetuksenkaan, kohdalla ei 1500-luku merkinnyt mitään radikaalia murrosta uuteen, vaan niiden toiminta jatkui keskiajalla luodun rakenteen ja tradition pohjalta. Keski-ajalla koulut toimivat lähes kokonaan kirkon huomassa: oli vain luostari- ja katedraalikouluja. Hiippakuntien ylläpitämät katedraalikoulut toimivat lähinnä pappiskouluina. Näitä oli periaatteessa jokaisen hiippakunnan pääkaupungissa, myös Turussa. Näissä pappiskokelaille opetettiin latinan kieltä, pyhiä kirjoja, kristillisyyden perusteita ja jumalanpalvelukseen liittyvää liturgiaa sekä kirkkokalenteriin liittyvää laskutaitoa. Koulupäivät olivat pitkiä, kuri ankaraa ja opetus lähinnä sanelua, kertaamista ja ulkoa opeteltujen läksyjen kuulustelua. Suurimmista kaupungeista saattoi löytyä katedraalikoulun lisäksi porvariston pojille suunnattuja kaupunkikoulujakin jo 1200-luvulla. Näissä heille opetettiin lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa, siis samoja perustaitoja kuin myöhemmin kaupunkien pedagogioissa. Myös yliopistolaitoksen juuret ovat keskiajalla. Ensimmäiset yliopistot perustettiin Ranskaan ja Italiaan jo 1100–1200-luvuilla, kun Ruotsi sai ensimmäisen yliopistonsa, Upsalan yliopiston, vasta vuonna 1477. Keskiajan yliopistojen kytkökset kirkkoon olivat yhtä vahvat kuin katedraalikoulujenkin. Pappiskoulutus oli yliopistojenkin päätehtäväkenttä samalla kun teologia oli tieteiden hierarkian huipulla. Muut tieteenalat miellettiin lähinnä teologian aputieteiksi. Keskiajalla Suomen alueella kouluja oli hyvin vähän; oli Turun katedraalikoulu, joka oli perustettu 1200-luvulla tai viimeistään 1300-luvulla. Tämän lisäksi oli vain muutama 1400-luvun loppupuolella perustettu pieni kaupunkikoulu, pedagogio, porvariston lapsille. (Hanho 1947; Nuorteva 1997).

Uuden yhteiskunnallisen tilanteen ja uskonnollisen reformaation myötä Ruotsin koululaitos koki 1500-luvulla melkoisen ”takatalven”. Uusi maallinen valta ei ollut kovinkaan kiinnostunut kehittämään katolisen kirkon perinteitä kantavaa koululaitosta, eikä sille olisi riittänyt tähän resurssejakaan. Kirkko, jonka yhteiskunnallinen asema oli uudistusten myötä heikentynyt merkittävästi, joutui luovuttamaan suuren osan omaisuudestaan kruunulle. Näin sekään ei kyennyt ylläpitämään kouluja entisessä mittakaavassa. Valtakunnan ainoa yliopistokin, Upsalan yliopisto, oli 1500-luvulla pitkään kokonaan suljettuna. Oikeastaan sen toiminta saatiin kunnolla elvytetyksi vasta 1620-luvun koulureformien yhteydessä. (Lindroth 1976, 20–55, 206–208.) Koulujen ahdingkoa lisäsi myös se, ettei luterilaisessa kirkossa pappisvirka ollut niin arvostettu kuin katolisessa kirkossa. Tämä merkitsi papiston yhteiskunnallisen aseman, palkkaetujen ja urakehitysmahdollisuuksien heikentymistä. Samalla pappisuran vetovoima heikkeni merkittävästi. Näin niihinkään kouluihin, jotka jatkoivat toimintaansa 1500-luvulla, ei tahtonut riittää oppilaita. (Sjöstrand 1969, 138.) Suomen alueella koulujen taantuma ei kuitenkaan ollut yhtä dramaattinen kuin emämaan puolella, koska Suomen puoleiset koulut, ehkä Turun katedraalikoulua lukuun ottamatta, eivät olleet tätä ennenkään olleet kovin tasokkaita.

Toki maallinen valta kantoi, ainakin puheissaan ja kannanotoissaan, huolta koulujen alennustilasta. Kustaa Vaasakin korosti toistuvasti koulujen merkitystä valtakunnalle; opinkäynti oli hänen mielestään yksi valtakunnan kunniakysymyksistä, tarvitsihan valtakunta edelleenkin kyvykkäitä pappeja samoin kuin jatkuvasti laajeneva maallinen hallinto tarvitsi kyvykkäitä virkamiehiä. Hän kehottikin kansalaisia panemaan lapsiaan kouluihin. Lisätäkseen kansalaisten luottamusta kouluja kohtaan hän lupasi muun muassa, ettei kouluihin enää jatkossa palkattaisi epäpäteviä opettajia. Näin ei kukaan enää olisi joutunut pettymään kouluopetukseen. (Nikula 1987, 693–694; Sandström 1978, 72.) Osaavien ja ahkerien koulumestareiden merkitystä peräänkuulutettiin myös vuoden 1571 kirkkolain kouluja koskeissa säädöksissä. Opettajien taitamattomuus ja epäpätevyys koettiin siis yhdeksi koulujen perusongelmaksi jo 1500-luvun puolella, kuten myös 1600- ja 1700-luvuilla.

Käytännössä koulujen todelliseen kehittämiseen päästiin kiinni vakavammin vasta 1600-luvun puolella, kun Ruotsista tuli eurooppalainen suurvalta (Ruotsin suurvalta-aikaa olivat vuodet 1620–1720). Tämän myötä maallisen hallinnon merkitys, joka toimiakseen tarvitsi koulutettuja ja kyvykkäitä virkamiehiä, kasvoi edelleen. Muutenkin suurvalta-ajan talouspolitiikassa, merkantilismissä, korostettiin uudella tavalla koulujen merkitystä valtakunnan elinkeinoelämän ja koko valtakunnankin kukoistukselle, tuottivathan koulut hallinnon lisäksi elinkeinoelämän tarvitsemia taitavia työntekijöitä. (Halila 1946.) Uusi suurvalta-asema vaati myös valtakunnan sisäistä yhtenäistämispolitiikkaa (Lehtinen 1961) samoin kuin ruotsalaisen kulttuurin nostamista ”barbariasta” kulttuurimaiden tasolle. Näidenkin tavoitteiden saavuttaminen edellytti kansalaisten koulu- ja sivistystason merkittävää kohottamista. (Sandström 1978, 76–77). Koulukysymyksestä tuli näin 1600-luvun alkupuolella yhä keskeisempi yhteiskunnallinen kysymys, mikä ilmeni muun muassa ”taisteluna” siitä, mihin koulujen tuli ensisijaisesti suuntautua ja mitä palvella. Vaatimukset muun muassa koulujen reaaliopetuksen, laajemmin virkamieskasvatuksen ja elinkeinoelämää tukevan koulutuksen, lisäämiseksi kasvoivat 1600- ja 1700-luvuilla. Koulujen olisi tullut palvella laajemminkin yhteiskuntaa, eikä keskittyä vain papiston ja oppisivistyneistön koulutukseen.

Koulujen muutospainet eivät tulleet yksistään valtionhallinnon ja kasvavan elinkeinoelämän taholta, vaan vastaavia painotuksia esiintyi myös ajan yhteiskuntafilosofisessa ja pedagogisessa

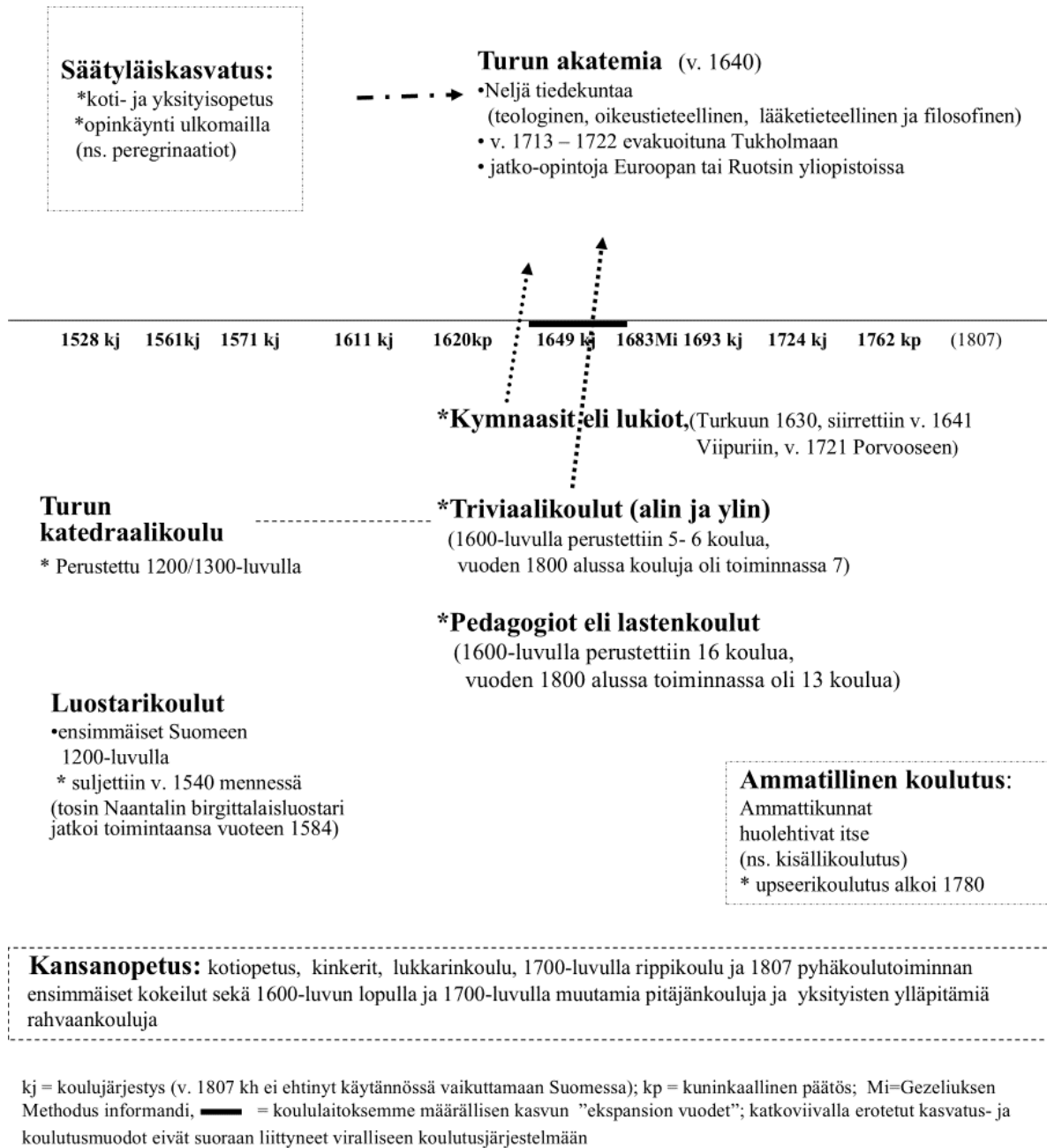
ajattelussa. Uusia pedagogisia virtauksia edusti 1500-luvulla muun muassa espanjalainen humanisti Luis Vives (1492–1540), yksi modernin psykologian ja tieteellisen kasvatustieteen uranuurtajista. Hän korosti renessanssin ja humanismin hengessä muun muassa juuri oppilaiden yksilöllisyyden ja heidän taipumustensa huomioon ottamista opetuksessa. Opetuksen ja oppimisen tuli perustua havaintoihin ja kokemuksiin. Kasvatuksessa ja opetuksessa lapsia ja nuoria tuli hänen mukaansa kehittää kokonaisvaltaisesti, myös fyysiseen puoleen oli kiinnitettävä huomiota henkisen ja tietopuolisen oppimisen rinnalla. Vives, kuten muutkin ajan opetusta ja kouluja kriittisesti tarkastelevat, kritisoi voimakkaasti ajan opetustraditiota, jonka hän näki perustuvan pedanttiseen ulkolukuun, yksipuoliseen kirjaviisauteen ja auktoriteettiuskoon. Tällainen opetus ei tuottanut kriitikoiden mukaan todellista sivistystä. Jotta todellinen sivistys olisi voinut kukoistaa, opetuksessa olisi pitänyt keskittyä ennen kaikkea oppilaiden oman arvostelukyvyn ja sellaisten tietojen ja taitojen kehittämiseen, jotka palvelivat todellista elämää. Ylipäätään Vives painotti muiden kouluuudistuksia ajavien lailla koulun ja reaalimaailman yhteyksien lujittamisen ja ammatillisesti suuntautuneen opetuksen merkitystä. (Ks. esim. Bruhn 1963, 127–134; Lehmusto 1951, 100–103; Bantock 1980, 106–114.)

Uudet painotukset eivät jääneet pelkästään joidenkin harvojen uudistusmielisten oppineiden yksittäisiksi puheenvuoroiksi, vaan 1500-luvun loppupuolella tämän suuntaiset näkemykset alkoivat saada vastakaikua laajemminkin Euroopassa, myös Ruotsissa, joskin myös vahvaa epäilyä ja vastustusta. Euroopassa, etenkin protestanttisissa Pohjoismaissa, saavutti 1500-luvun loppupuolella laajaa kannatusta ja suosiota muun muassa ranskalaisen professorin Peter Ramus'n (1515–1575) nimeä kantanut yhteiskuntafilosofinen suuntaus, ramismi. Ramus kritisoi aikansa skolastista ja epäolennaisuuksiin keskittyvää filosofista traditiota peräänkuuluttaen niin filosofian kuin pedagogiikan uudenlaista, reaalimaailmaan suuntautuvaa, orientaatiota. Suuntauksen edustajien mukaan koulujen, aina yliopistoa myöden, oli palveltava oppisivistyneistön ohessa myös käytännön elämän tarpeita. Ramus vaati Vives'n ja Locken lailla koulujen ja opetuksen radikaalia uudistamista. Käytäntöön suuntautunut opetus ja tutkimus olivat Ramus'n mukaan tärkeitä yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijöitä. Opetuksen olisi pitänyt perustua abstraktin oppiaineeseen sijaan muun muassa oppilaiden omiin havaintoihin ja kokemuksiin. Hän korosti muiden aikansa koulu-uudistajien lailla myös modernien kielten opiskelun tärkeyttä. Ramus'n reaalimaailmaa painottava filosofia ja opit sopivat hyvin aikaan, jossa maallisen hallinnon ja nousevan elinkeinoelämän vaatimukset alkoivat yhä voimakkaammin vaikuttaa yhteiskunnassa. (Lindroth 1975, 317–321; Klinge & Leikola 1987, 25, 554–555; Nuorteva 2001a, 57–58; ks. enemmän Ramus'n pedagogiasta esim. Eby 1953, 100–102; Triche & McKnight 2004).

Ruotsissa ramismilla oli erittäin arvovaltaisia taustavaikuttajia aina valtakunnan johtajasta, kuningas Kustaa II Aadolfista (kuninkaana 1611–1632) ja hänen luottomiehestään Johan Skyttestä (1577–1645), lähtien. Ramistiset ajatukset vaikuttivatkin luterilaisen Melanchtonin rinnalla merkittävästi ajan ruotsalaiseen koululaitokseen 1500-luvun loppupuolella ja 1600-luvun alkuvuosikymmenten aikana, esimerkiksi Upsalan yliopisto oli 1500-luvun ja 1600-luvun taitteessa vahvasti ramistinen opinahjo. Ramus'n ajatukset levisivät myös hänen oppikirjojensa välityksellä, joita luettiin paljon eri oppilaitoksissa. (Lindroth 1975, 128–129; 1976 38–40). Ruotsissa suuntaus, pitkälti sen keskeisten ”takuumiesten” vuoksi, säilytti elinvoimansa aina 1630-luvulle saakka, vaikka uusaristotelismi alkoi Ruotsissa, kuten muuallakin Euroopassa, saada jalansijaa jo 1600-luvun alussa.

Ramistiset painotukset heijastuivat myös koulujen uudistuspyrkimyksiin, kuten seuraavan aukeaman asetelmasta ilmenee. Kuten todettua, Kustaa II Aadolf pyrki liittämään kouluja aikaisempaa vahvemmin virkamieskasvatukseen. Häntä onkin kutsuttu Ruotsin reaalipedagogiikan isäksi. Kuningas tyrmäsi pappissäädyn vuonna 1611 esittämän koulujärjestyksen, vaikka tässäkin oli pyritty jossakin määrin vahvistamaan reaaliaineiden asemaa. Ehdotettu koulujärjestys jäi kuninkaan mukaan kuitenkin liian perinteiseksi ja käytännölle etäiseksi. Kustaa II Adolf antoikin vuoden 1620 valtiopäiville oman koululaitoksen kehittämissuunnitelmansa tavoitteenaan koulujen toiminnan tehostaminen ja liittäminen tiiviimmin ajan valtionhallinnon ja elinkeinoelämän koulutustarpeisiin. Valtiopäivät hyväksyivätkin kuninkaan suunnitelman. (Lindroth 1975, 128–140.) Koulutuksen merkityksen kasvua kuvaa osaltaan myös se, että vuosien 1620 ja 1634 hallitusmuotoihin kirjattiin erikseen koululaitoksen kehitystavoitteet. Virkamieskoulutus alkoi saada yhä merkittävämmän roolin koulumaailmassa perinteisen pappiskoulutuksen rinnalla. Kuten muuallakin Euroopassa (ks. esim. Kivinen & Poikus 2005) Ruotsissakin uusien yliopistojen (Tartoon 1632, Turkuun 1640 ja Lundiin 1668) perustamista perusteltiin 1600-luvulla juuri valtakunnan virkamieskoulutustarpeiden lisääntymisellä. Esimerkiksi maan oikeuslaitos tarvitsi jatkuvasti lisää päteviä oikeusoppineita palvelukseensa. Myös se tosiasia, että ympäri valtakuntaa, myös Suomen puolelle, perustettiin runsaasti erilaisia kouluja, kuvaa osaltaan koululaitoksen merkityksen kasvua. Tässä suhteessa 1600-luku tai ainakin ajanjakso 1620-luvulta 1660-luvulle oli todellista kouluekspansion aikaa. Näinä vuosikymmeninä muun muassa Suomen puolelle perustettiin useita uusia kouluja. Koulujen lisääntynyttä merkitystä 1600-luvulla kuvaa osaltaan myös se, että tämän vuosisadan aikana esitettiin useita uusia koulujärjestyksiä, joilla ajan koululaitosta pyrittiin uudistamaan (ks. seuraavan sivun asetelmaa; ks. myös sivuilla 17–18 olevaa asetelmaa).

Suomen koulutusjärjestelmän perusrakenne ja keskeisimmät koululaitosta koskevat suunnitelmat 1500 – 1809



Vuonna annettu 1649 koulujärjestys oli 1600-luvun keskeisin kouluja koskeva linjaussäädös. Tässä painottuivat aiempaa selkeämmin reaaliopetuksen ja yleisestikin opetuksen kehittämispyrkimykset. Näin silti, vaikka uusaristotelismin ja luterilaisuuden uusi liitto olikin jo 1630-luvulla työntänyt vahvimmat ramistiset pyrinnot taka-alalle. Koulujärjestyksen muotoutumiseen vaikutti omalta osaltaan tsekkiläinen koulupedagogi Johan Comenius (1592–1670). Valtakunnankansleri Axel Oxenstierna oli kutsunut hänet Ruotsiin 1640-luvun alussa vauhdittaakseen valtakunnan koulu-uudistuksia. Tosiasiassa Comeniuksen käytännön toimet eivät Ruotsin puolella johtaneet

konkreettisiin tuloksiin, mutta hänen näkemyksensä koulusta ja opetuksesta vaikuttivat omalta osaltaan vuoden 1649 koulujärjestyksen lähtökohtien ja painotuksien muotoutumiseen. Elinkeinoelämää palvelevaa opetusta pyrittiin koulujärjestyksessä vahvistamaan muun muassa triviaalikoulujen apologistanluokan asemaa selkeyttämällä ja vahvistamalla. Kaikissa triviaalikouluissa olisi pitänyt tämän jälkeen olla tällainen kirjoitus- ja laskuluokka. Koulujärjestys sisälsi ensi kerran myös laajan didaktisen osan, käytännön opetustoiminnan kehittämiseksi ja ohjeistamiseksi. Koulujärjestyksessä otettiin askel opiskelijakeskeisempään ja kokemusperäisempään pedagogiikkaan, mitä jo 16. vuosisadan pedagogian uudistajat olivat vaatineet, kuten edellä ilmeni. (Sandström 1978, 81, Sjöstrand 1969, 139–141; ks. Comeniuksen pedagogiikasta enemmän esim. Suortti & Tirola 1993).

Käytännössä vuoden 1649 koulujärjestys koki samanlaisen kohtalon kuin muutkin ajan kouluja koskevat säädökset eli sen vaikutus jäi yleisesti ottaen vähäiseksi. Esimerkiksi suunnitelmaan sisältyvän reaaliainepainotteisuuden todentuminen jäi riippumaan paljolti kunkin koulun opettajista ja muista paikallisista tekijöistä. Jos koulujärjestyksen uusiin linjauksiin ei löytynyt paikallisella tasolla kiinnostusta, eivät koulut eikä koulunkäyntikään juuri muuttuneet. Kirkko ja papisto kykenivät jälleen kerran toimimaan vahvana vastavoimana maallisen vallan pyrkimyksille. Papisto piti lujasti kiinni koulujen ja kirkon liitosta sekä siinä sivussa myös omasta asemastaan koulujen suhteen, koulujen tuli jatkossakin palvella ennen kaikkea kirkon ja papiston tarpeita. Tietynlaista paluuta vanhaan edustikin jo sitten seuraava, vuoden 1693, koulujärjestys, jossa humanistiset tavoitteet ja koulujen käytäntöön suuntautumisen korostus saivat tehdä jälleen tilaa keskeisemmille, puhtaan luterilaisen opin turvaamisen, tavoitteille ajan puhdasoppisuuden hengen mukaisesti. (Lehtinen 1983b, 111–112; Halila 1946). Hanho (1947, 48) onkin todennut tämän koulujärjestyksen olleen ”jyrkästi papillinen”, kristillistä kasvatusta korostava, vaikkei virkamieskoulutuksen tarpeitakaan suunnitelmassa kokonaan sivuutettu.

1600-luvulla koululaitosta pyrittiin siis tarkastelemaan ja kehittämään kokonaisuutena. Yksi tämän vuosisadan koulu-uudistuksen päätavoitteista olikin luoda valtakuntaan selkeä kolmiportainen koululaitosjärjestelmä, jossa alimman tason muodostivat kaupunkien pedagogiot (lastenkoulut) ja kaupunkien triviaali- ja katedraalikoulut. Näiden yläpuolelle tulivat aivan uutena koulumuotona Saksasta saatujen esimerkkien mukaan lukiot yliopistojen muodostaessa koulujärjestelmän huipun. Suomenkin alueelle perustettiin 1600-luvulla runsaasti kouluja, osaksi sen vuoksi, että tällä vuosisadalla perustettiin Suomeen myös useita uusia kaupunkeja, joissa säännösten mukaan piti olla vähintäänkin pedagogioiden tasoinen koulu. Pedagogioita perustettiinkin 1600-luvulla peräti seitsemäntoista, joista valtaosa oli juuri kaupunkipedagogioita. Tämä on merkittävä lisäys, 1500-luvun lopussa näitä kouluja oli Suomessa vain neljä tai viisi. Uusia triviaalikouluja perustettiin tällä vuosisadalla Suomen puolelle neljä tai viisi. Oman lukionkin Suomi sai, kun Turkuun perustettiin vuonna 1632 maan ensimmäinen lukio. Myös uusia yliopistoja valtakuntaan perustettiin 1600-luvulla kolme, joista yksi sijoitettiin Turkuun, kuten edellä jo todettiin.

Tärkeimpien koulujärjestelmää koskevien päätösten päälinjat 1500–1809

Vuoden 1571 koulujärjestys:

- * sisältyi Laurentius Petrin kirkkojärjestykseen, käsitteli vain 3- ja 4-luokkaisia oppilaitoksia
- ➔ koulut olivat siis lähinnä pappis- ja kielikouluja; siveyskysymys vahvasti esillä
- * perustui pitkälti luterilaisen koulumiehen Melancthonin esityksiin
- * oppiaineita oli vähän, pääaineet latina, uskonto ja laulu
- * opetus perustui lähinnä ulkolukuun ja kertaukseen, kieliopinnoissa painottui erityisesti kielioppi
- * käytännön vaikutukset kouluun jäivät vähäisiksi, oli jo ilmestyessään ajastansa jäljessä

Vuoden 1611 koulujärjestys:

- ➔ tavoitteena ennen kaikkea pappissivistyksen kohottaminen ja pappiskoulutuksen syventäminen ja tehostaminen + aiempaa enemmän reaaliainepainotteisuutta
- * koulut 6-luokkaisia katedraalikouluja ja 4-luokkaisia maakuntakouluja (luokat 2-vuotisia)
- * kuningas Kustaa II Aadolf ei vahvistanut esitystä, odotti perinpohjaisempaa koulu-uudistusta
- * kj ei juuri vaikuttanut todelliseen koulumaailmaan

Vuoden 1620 kuninkaanpätös:

- * valtio pitää yllä vain muutamia oppilaitoksia, jotka resursoidaan hyvin (esim. riittävästi opettajia)
- * kymnaasit eli lukiot uutena koulumuotona triviaalikoulujen ja yliopistojen väliin
- * painotti aiempaa selvemmin reaaliaineita – mm. luonnontieteet opetussuunnitelmassa
- apologistan- eli kirjurinluokan asema virallistettiin (hyödyllisten tietojen opettamiseksi)
- * koululaitosta laajennettiin merkittävästi 20- ja 30-luvuilla, muuten vaikutukset jäivät vähäisiksi

Vuoden 1649 koulujärjestys:

- * taustalla suurvaltaideologia ja koulujen yhdenmukaistamistavoite (ei toteutunut käytännössä)
- * sisälsi ensimmäisen kerran laajan opetusopillisen osan
- korostettiin mm. oppilaiden taipumusten huomioon ottamista, lempeämpää oppilaiden kohtelua;
- aikaisempaa reaaliainepainotteisempi (pappiskoulutus kuitenkin säilytti asemansa)
- * koululaitoksen runko: neliluokkaiset triviaalikoulut ja lukiot sekä yliopistot

Gezeliuksen Methodus informandi (Turun hiippakunnan koulujärjestys) 1683

- * sisälsi sekä maalais- ja kaupunkipedagogioita että triviaalikouluja koskevan koulujärjestyksen
- pedagogioita tuli perustaa jokaiseen seurakuntaan kaupunkien lisäksi; kaikille lapsille tarkoitettuja kouluja; maaseudulla lähinnä alkeiskouluja (kristinoppi, lukutaito), isommissa kaupunkikouluissa opetusohjelma saattoi olla laajempikin (triviaalikoulujen alempien luokkien mukaan)
- * painopiste kristillisessä ja eettisessä opetuksessa; triviaalikouluissakin uskonnolliset tekstit painotetusti esillä; perinteisesti näissä oli klassillisella kirjallisuudella keskeinen asema
- + triviaalikoulussa myös apologistanluokka ennen kaikkea maallisiin tehtäviin suuntautuville (mutta luokalta pystyi myös jatkamaan ylemmille luokille)
- * sisälsi runsaasti pedagogisia ohjeita comeniuslaisessa luonnonmukaisen pedagogiikan hengessä
- opetus tuli suhteuttaa lasten ikään ja kehitystasoon; asteittaisen etenemisen periaate, oppilaiden oma motivaatio oppimisessa keskeistä – opettajien tuli herättää ja tukea tätä, muutenkin opettajien tuli ohjata oppilaitaan, havainto-opetuksen ja oppilaiden aktiivisuuden korostus
- varoitti liiallisesta kurista, kurin tuli olla inhimillistä ja oppilaiden kohtelun lempeää, kouluissa tuli vallita ystävällinen ilmapiiri, ei pelon vaan ilon ilmapiiri

Vuoden 1693 koulujärjestys:

- * käsitteli vain triviaalikouluja ja lukioita; ajan puhdasoppineisuuden tuote
- vuoden 1649 kj:stä paluuta aiempiin painotuksiin, reaaliainepainotteisuus väheni merkittävästi
- * opetuksen tavoite: nuorison kasvattaminen hyvin ja kristillisesti – jotta näin saataisiin sekä hengellisiin että maallisiin virkoihin kykeneviä ja taitavia toimenhaltijoita
- ➔ koulujärjestelmä oli vahvasti papillinen

Vuoden 1724 koulujärjestys:

- * alkujaan väliaikaiseksi tarkoitettu säädös, voimassa kuitenkin Ruotsissa vuoteen 1807, Suomessa vuoteen 1843
- * pienistä uudistuksista huolimatta lähinnä v. 1693 kj:n uudistettu painos
- * porvariston tarpeet kuitenkin aikaisempaa vahvemmin esillä (reaaliaineet, ruotsin kieli)
-apologistanluokka palautettiin triviaalikoulun yhteyteen; tosin muusta triviaalikoulusta erillisenä
➔ pääpaino edelleenkin kirkon tarpeissa ja pappissivistyksessä; ei vastannut ajan tarpeita

Vuoden 1745 kasvatuskomission esitys (vuonna 1760):

- * komissio aloitti työnsä jo 1745, pyrki perinteisen latinankoulun ja reaalikoulun yhdistelmään
- reaaliaineet, kuten luonnon- ja taloustieteet, aikaisempaa vahvemmin mukana
- koulujen olisi pitänyt edistää kaikin tavoin valtakunnan hyvinvointia
- * esitys hautautui kaikessa hiljaisuudessa

Vuoden 1778 koulujärjestys:

- * painotti jälleen klassisia kieliä ja pappiskasvatusta

Vuoden 1807 koulujärjestys:

- * 1700-luvun esitysten aikaisempaa vahvempi todentuminen; reaaliaineet ja ruotsinkieli vahvistivat asemiaan
- * apologistanluokka liitettiin vahvemmin triviaalikoulun muihin luokkiin ja opetukseen
- * kj ei ehtinyt vaikuttaa Suomen kouluihin

Lähteet: Hanho 1947, 9–90; Sjöstrand 1969; Sandström 1978; Leinonen 1998, 141 – 193; KL 1571.

Erityisiä ammattikouluja ei Suomessa 1600-luvulla vielä ollut. Toki kaikki tuon ajan koulut, pedagogioita lukuun ottamatta, voidaan tavallaan mieltää ammattikouluiksi, olivathan ne selvästi pappiskoulutukseen keskittyviä laitoksia, joissa myös maallisia virkamiehiä koulutettiin julkishallinnon palvelukseen oppisivistyneistön rinnalla. Suomenkin puolelle muodostui 1600-luvulla näin varsin kattava koulujen verkosto eri kouluasteineen ja -muotoineen. Tässä kokonaisuudessa kullakin kouluasteella oli oma tehtävänsä, ainakin periaatteessa. Käytännössä koulujen taso vaihteli toisistaan merkittävästi eikä niistä muodostunut niin yhtenäistä koulujärjestelmää kuin ajan kouluuudistajat olivat suunnitelleet. Toisissa pedagogioissa, kouluissa, jossa oli tarkoitus antaa perusopetusta porvariston lapsille, opetus läheni kuitenkin triviaalikoulujen alaluokkien oppimääriä, kun taas toiset olivat surkeita ”laiskankouluja”. Vastaavasti moni lukio pyrki tietoisestikin olemaan alueellinen provinssiakatemia, kuten esimerkiksi Västeråsin lukio, joka heti perustamisestaan alkaen tavoitteli paikallisen pappiskoulun statusta. Tämän lukion, kuten eräiden muidenkin lukioden, opetuksen taso vastasikin monin osin ajan akatemioiden opetusta. Myös Tarton ja Turun kymnaasien opetus muodostui korkeatasoiseksi. Nämä muutettiinkin varsin nopeasti akatemioiksi. Kaikki eivät pitäneet lainkaan tästä eri koulujen statuksen kohottamispyrkimyksestä – itse kunkin olisi pitänyt pysyä säädysään ja tämän mukaisessa toimessa eikä pyrkiä astumaan toisten säätyjen ”alueille”. Esimerkiksi valtakunnan yliopistoväen piiristä ei juurikaan löytynyt ymmärrystä Västeråsin tapaisille lukioille. Toisaalta lukioden oman aseman vakiinnuttaminen yliopistoihin valmistavina kouluna ei ollut sekään mutkaton, yliopistoon tultiin 1700-luvulla, ja osin vielä pitkään 1800-luvullakin, lukioden ohi niin yksityisopetuksesta kuin triviaalikouluista. (Hanho 1947, 55–69; Heikkinen 1972, 85–145.)

Hyödyn ja valistuksen vuosisata, uuden koulun ja pedagogiikan etsinnän aikaa

1700-lukua on tapana kutsua hyödyn ja valistuksen aikakaudeksi. Tähän liitetään yleisesti muun muassa maallistumistendenssin vahvistuminen, edistys- ja talouseetoksen korostuminen ja yksilöllisyys-, tasa-arvoisuus- ja vapausideaalien esiin työntyminen. Kaiken kaikkiaan aikakaudelle oli tyypillistä vahva luottamus ihmiskunnan mahdollisuuksiin – elettiin reformistista aikakautta, jonka aikana myös sääty-yhteiskunnan sosiaaliset rakenteet murenivat asteittain porvariston ja alempien säätyläisten, lähinnä virkamiesten, yhteiskunnallisen aseman vankistumisen myötä. (Ks. esim. Hall 1999; Im Hof 1993.) Tosin Ruotsissa ja Suomessa sääty-yhteiskunnan rakenteet eivät, tietyistä muutoksista huolimatta, vielä säröilleet 1700-luvulla kovin merkittävästi, varsinkin vuosisadan alkupuolella eri säädyt elivät melko suljettua elämää omissa piireissään. Työelämäänsäkin sosiaalistuttiin pitkälti oman ryhmän sisällä tai oman säädyn koulutusjärjestelmän puitteissa, esimerkiksi varakkaampi aatelisto ja porvaristo kouluttivat lapsensa paljolti yksityisopetusta hyödyntäen, kun taas kisällimestarijärjestelmä johdatti käsityöläisporvariston ammatteihinsa. (Halila 1946.) Antero Heikkinen (1983, 69) näkee 1700-luvun koulurakenteen pysyvyyden johtuneen pitkälti ajan säätyjärjestelmän staattisuudesta. Silti Suomessakin elettiin 1700-luvulla monessa suhteessa uudelleen orientoitumisen aikakautta.³

Yksi keskeisistä valistuksen lähtökohdista oli siis vahva usko ihmiseen ja kasvatukseen ja opetuksen mahdollisuuksiin. Muidenkin kuin oppisivistyneistön katsottiin tarvitsevan koulutusta ja oppia. Muun muassa maanviljelynkin edistymisen ja kehittämisen katsottiin edellyttävän aiempaa laajempaa ja laaja-alaisempaa koulunkäyntiä ja uutta tietotaitoa. Tietämättömyys alettiin nähdä yhä keskeisemmäksi yhteiskunnan kehittymisen jarruksi, kurjuuden ja köyhyyden lähteeksi, koulutus puolestaan näiden tehokkaaksi vastalääkkeeksi. 1700-luku, etenkin sen jälkimmäinen puoli, loi siis vahvan tilauksen koululle yleensä ja sen uudelleen orientoitumiselle. Koulujen odotettiin uudistuttavan ja suuntautuvan aikaisempaa vahvemmin reaali maailmaan ja palvelevan muitakin kuin opillista luokkaa.

Voisi kuvitella, että hyödyn ja valistuksen ilmapiiri, joka Suomessakin elävöitti yhteiskuntaelämää suuren Pohjan sodan (ks. esim. Fagerlund, Jern & Villstrand 2000, 284–318) jälkeen, olisi näkynyt myös koululaitoksen kukoistuksena ja reaaliopetuksen voittokulkuna. Näin ei kuitenkaan käynyt, pikemminkin koululaitos, etenkin sen alimmat tasot, eli 1700-luvulla tietynlaista taantumavaihetta, esimerkiksi koulujen oppilasmäärät laskivat suhteellisesti tarkasteltuna aiempaan verrattuna. Koulut olivat päässeet vuosisadan kahden ensimmäisen vuosikymmenen sotimisen ja venäläismiehityksen aikana pahasti rappeutumaan. Esimerkiksi Turun akatemia oli kokonaan suljettuna vuosina 1713–1722. Heti hävityn sodan jälkeen sodan runtelemaa valtakuntaa alettiin nostaa voimallisesti uudelleen jaloilleen. Tähän liittyi myös koulujen kohentamisyrittämiä. Tähän valtiovaltaa patistelivat niin papisto kuin porvaristokin. Tavoitteet ja motiivit olivat säädyillä tosin erilaiset: kun pappissääty ajoi koulujen kehittämistä uskonnollisen välinpitämättömyyden ja har-

³ Juha Manninen (2000, 9, 65) onkin Eric Liedmaniin (1977) nojaten korostanut valistuksen ajan merkinneen juuri uudenlaista orientoitumista elämään, maailmaan ja taloudelliseen toimintaan. Hänen mukaansa valistuksen aikakausi ei niinkään luonut perustaltaan mitään radikaalisti uutta. Sen sijaan ajan merkitys oli pikemminkin sen kulttuuria ja yhteiskuntaa muovaavassa voimassa sekä yleisen humanisuuden yhdistämisessä tieteeseen, tekniikkaan ja talouden toimintalogiikkaan. Populaarimuodossa valistus ilmeni ennen kaikkea empiirisen tiedon ja järjen hyödyntämisen korostumisena, oli kyse sitten elinkeinon tai tieteen ja opetuksen harjoittamisesta. (Ks. myös Russell 1983.)

haoppien lisääntymisen torjumiseksi, niin ajan porvaristo peräänkuulutti jälleen kerran säätyään paremmin palvelevaa koulua. Vuonna 1724 saatiinkin säädetyksi uusi koulujärjestys. Uudet säännökset rakentuivat jälleen kerran perinteiseen latinankoulu- ja pappiskasvatusperinteeseen. Toki säädöksessä reaaliopetus sai vuoden 1693 koulujärjestystä jonkin verran vahvemman aseman, mutta mistään suurista linjamuutoksista tässä ei ollut kyse. Koulujärjestys, joka sitä hyväksyttäessä ei tyydyttänyt maallista valtaa, olikin tarkoitus säätää vain väliaikaiseksi, ja se oli tarkoitus lähitulevaisuudessa uudistaa paremmin ajan vaatimuksia vastaavaksi. Toisin kuitenkin kävi. Ruotsissa säädökset pysyivät voimassa vuoden 1807 koulujärjestyksen säätämiseen asti, Suomessa aina vuoteen 1843.

”Uuden ajan tuulet” heijastuivat muuta koululaitosta konkreettisemmin Turun akatemiassa, jonka historiassa 1700-luku on merkittävää kasvun ja kukoistuksen aikakautta. Sodan jälkeen ovensa uudelleen avannut opinahjo tointui varsin nopeasti sodan aiheuttamasta lamasta. Tätä toipumista siivitti osaltaan se, että sodan jälkeen lähes koko sen professorikunta vaihtui ja nuortui. Näin akatemian ilmapiiri muodostui hyvinkin avoimeksi ajan uusien virtausten suhteen. Tiukasta puhdasoppineisuuden linnakkeesta, joka Turun akatemia oli vielä 1600-luvulla, kehkeytyi 1700-luvulla yksi valtakunnan vahvimista hyötyopin ja uuden luonnontieteellisen opetuksen ja tutkimuksen tyyssijoista. Tämä ilmeni muun muassa luonnontieteiden ja talousopin aseman ja uudenlaisen empiirisen orientaation vahvistumisena. Uuden linjauksen seurauksena muun muassa talousopin ja kemian aloille perustettiin professuurit niin Turkuun kuin Upsalaankin. Turussa hyötyajattelun ”kulta-aikaa” kesti vain kaksikymmentä vuotta, 1740-luvulta 1760-luvun alkuun, joskin vuosisadan loppupuolellakin akatemiassa vaikutti ”hyödyn ja valistuksen” edustajia, kuten Porthan, mutta painotukset ja suuntautuminen alkoivat siirtyä selvästi muualle muun muassa uushumanistisen orientaation lisääntymisen myötä. Näin puhtaasti talouteen liittyvät kysymykset, taloustiede ja luonnontiede jäivät aikaisempaa vähemmälle huomiolle. (Urpilainen 2001; Klinge & Leikola 1987; Rein 1908, 160–312.)

Vaatimukset koulujen todellisesta uudistamisesta voimistuivat siis jo 1720- ja 1730-luvuilla. Esimerkiksi vuoden 1739 kauppa- ja manufaktuurideputaatio vaati vallassa olevan hattupuolueen (ks. enemmän ajan 1700-luvun poliittisesta valtiollisesta elämästä ja puolueista esim. Olsson 1963; Virrankoski 1986, 27–37; 83–103) merkantilistisen ja teollisuutta suosivan talouspolitiikan mukaisesti talous- ja reaaliaineiden sekä kansankielisen opetuksen merkittävää lisäämistä kouluissa. ”Hattuhallitus” asettikin vuonna 1745 kasvatuskomission, jonka tehtävänä oli esittää puolueen talouspolitiikkaa tukevan koululaitoksen kehittämistä valtakuntaan. Komission pyrkimyksenä oli luoda koululaitos, joka olisi ollut avoin kaikille koulutusta haluaville ja opintoihin kykeneville – toisaalta kouluihin ei olisi saanut ottaa sellaista ainesta, jolla ei ollut siihen taipumuksia, jottei eituottavien kansalaisten osuus olisi kasvanut liian suureksi ja jotta valtakunnan elinkeinotoiminta olisi saanut riittävästi myös työntekijöitä (tähän liittyi 1700-luvun puolivälin tienoilla esillä ollut

”älyjen valinnan” -periaate)⁴. Kyse oli pitkälti valtakunnan talouspolitiikan linjauksista ja valtakunnan ja elinkeinotoiminnan hyödystä. Jokainen haluttiin asettaa oikealle paikalleen, jos ei muuten niin pakolla. Kouluilla oli tässä oma tärkeä roolinsa. (esim. Sjöstrand 1968, 149–150.)

Edellä mainitun vuoden 1745 komission työ eteni varsin vitkaan samalla kun sen radikaalimmat lähtökohdat jäivät suurelta osin pois lopullisesta esityksestä. Tästä huolimatta komission esitys, kun se vuonna 1760 tuotiin valtiopäivien käsittelyyn, sisälsi merkittäviä uudistusehdotuksia kaikkine ammattipainotteisuuksineen. Komissio ehdotti muun muassa, että yliopistoista olisi kehitetty selkeästi ”ammattikorkeakouluja”, joissa vanhat tiedekuntarajat olisi purettu uuden, ammattikunnittain tai valtion virastojaon mukaisesti tapahtuvan tehtävien eriyttämisen tieltä. Ajatuksena oli, että opiskelijat olisivat valinneet perusopintojensa jälkeen eri ammattipainotteisten linjojen väliltä. Tämä ehdotus, kuten muutkaan komission esitykset, ei saanut kovin suopeata vastaanottoa. Tähän vaikutti ennen kaikkea se, että hattupuolueen asema valtakunnan johtavana mahtina oli murentunut, epäonnistuneen venäjäsodan ja valtakunnan talouden kriisiytymisen myötä. Näin myös puolueen talouspolitiikan premisseihin nojaava koulutussuunnitelma ei saanut enää kannatusta muuta kuin vihkiytyneimmiltä puolueen kannattajilta. Muutenkaan yhteiskunnassa, jossa uushumanistinen orientaatio oli nousussa, ei vahvasti ammatillisesti orientoituneilla koululinjauksilla ollut juuri kannatuspohjaa. Näin komission työ hautautuikin kaikessa hiljaisuudessa valtiopäivien arkistoihin. (Urpilainen 2001, 174–177–197; Klinge 1987, 515–523; Manninen 2000, 141–142.)

Vuonna 1770 asetettiin jälleen uusi kasvatuskomissio, joka vuoden 1778 esityksessään palasi pitkälti perinteisemmille, vuoden 1724 koulujärjestyksen, linjoille. Aika ja valtakunnan politiikka oli ajanut kuitenkin tämänkin komission lähtökohtien ohi, vaikka komissio työskentelikin huomattavasti rivakammin kuin edeltäjänsä. Näin tämänkään komission esitys ei enää tuolloin edustanut vallanpitäjien tahtoa. Kustaa III (hallitsijana vuodet 1771–1792) hyllytti komission esityksen vanhentuneena vuonna 1786. Hän halusi kouluasiat siirrettäväksi kokonaisuudessaan maallisen hallinnon alaisuuteen, jotta koululaitos kykenisi vastaamaan paremmin yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Nämä siirrettiin kansliakollegion alaisuuteen. Kuitenkin vasta vuonna 1803, jolloin kouluasiat siirrettiin kanslerikunnan alaisuuteen, koulu-uudistuspyrkimykset alkoivat kantaa

⁴ 1700-luvulla kannettiin yleisemminkin huolta rahvaan lasten ”ylikouluttamisesta”. Esimerkiksi monessa 1700-luvun puolivälissä ilmestyneessä ”väestömietinnössä” varoitettiin kansalaisten, erityisesti rahvaan lasten, kouluttamiseen liittyvistä riskitekijöistä. Rahvaan lasten kouluttamista ei suinkaan nähty yhteiskunnan edistyksen ja hyvinvoinnin tekijäksi. Muun muassa Turun ja Porin läänin maaherra Lars Johan Ehrenmalm varoitti vuoden 1746 valtiopäiville laatimassaan mietinnössään rahvaan kouluttamisen ei-toivottavista seurauksista. Koulunkäynti vieroitti hänen mukaansa lapset maaseudusta ja sen elämäntavasta. Muutenkin koulua käyvät lapset olivat hänen mukaansa poissa hyödyttävästä työstä. Koulun jälkeen oli suurena vaarana, jos he eivät lähteneet kokonaan pois maasta, se, että he heittäytyivät vain laiskuuteen jääden näin muiden elätettäväksi. Hänen mukaansa rahvaan lasten koulussa oloa ei olisi saanut pidentää yhtään siitä, mitä kristinopin oppiminen ja ymmärtäminen edellytti. Tämän jälkeen heidän olisi pitänyt siirtyä suoraan maatalouden pariin. Vain ”mielensuuntaa nokkelimmat” olisi pitänyt ohjata muihin töihin, käsityön, kaupan tai muiden sopivien elinkeinon pariin. Ehrenmalm ei ollut yksinään tätä mieltä, myös Porin koulun rehtori Johan Kraftman oli varauksellinen rahvaan lasten koulunkäyntiä kohtaan, vaikkei hän tätä kysymystä nostanut esille omassa vuoden 1756 väestömietinnössään. Kraftmanin mukaan kunkin säädyn lasten kasvatusta ja koulutus oli omanlaistaan. Tätä hän korosti muun muassa vuonna 1748 pitämässään puheessa Porin koulussa. Hänen mukaansa periaatteessa oli kyllä oikein, että rahvaalla oli tilaisuus laittaa lapsensa kouluun. Tosin hänen mukaansa sopi kysyä, oliko se hyödyllistä, että jokainen sai nauttia tästä vapaudesta niilläkin paikkakunnilla, joissa oli jo muutenkin tarpeeksi viranhaltijoita, mutta joista puuttui tavallisia ja voimakkaita työläisiä. Hänen mukaansa työväkeä ja elinkeinonharjoittajia tarvittiin aina. Maa, jossa oli riittävästi hyviä työläisiä, voi hänen mukaansa väistämättä hyvin, kun taas maa, jossa oli paljon koulutettuja pikkuherroja, tuhoutui ajan mittaan. (Leinberg 1889, 220–259.)

konkreettista hedelmääkin, esimerkiksi vuonna 1807 valtakuntaan saatiin uusi koulujärjestys. Suomen kouluihin tämä ei kuitenkaan ehtinyt todellisuudessa vaikuttaa Suomen Venäjään liittäminen vuoksi. Tosin sen vaikutus, kuten esimerkiksi J. T. Hanho on esittänyt, heijastui Suomen koululaitoksen kehitykseen 1800-luvulla. (Hanho 1947, 75–90.)

Koululaitoksen uudistaminen oli siis lähes koko 1700-luvun ajan jollakin tavalla esillä ja työn alla (ks. oheinen asetelma), vaikka uudistuspyrkimykset tyrehtyivät usein ajan muuttuvien suhdanteiden ja kulloinkin ”vallassa” olevien intressiryhmien painotusten muuttumisen myötä. Tämä ilmenee seuraavan sivun asetelmastakin. Siihen on koottu eräiden 1700-luvun ja 1800-luvun alkuvuosien koulu-uudistuksia esittäneiden käsityksiä ajan koulutusta, opetuksesta ja näiden kehittämisestä sekä näihin liittyvän kritiikin pääkohdat. Koululaitoksen ongelmien, jotka koskivat ennen kaikkea alimpia koulumuotoja, katsottiin juontuvan valtakunnan köyhyyden lisäksi koulujen ja opetustyön alhaisesta arvostuksesta. Uuden käytäntöön suuntautuneen orientaation näkökulmasta yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi nähtiin se, että pedagogiot ja triviaalikoulujen apologistanluokat eivät kyenneet vastaamaan ajan reaali- ja ammattiopetuksen tarpeisiin. Yleislääkkeeksi koulua vaivaaviin ongelmiin tarjottiin opetustyön ja koulujen yleisen arvostuksen lisäämisen ohessa opettajien ammattipätevyyden nostamista koulutuksen avulla.⁵

Koulujen kohentamisen katsottiin edellyttävän myös niiden taloudellisen puolen kuntoon saattamista. Kouluja ja opettajia olisi pitänyt lisäksi valvoa aiempaa systemaattisemmin. Vastavasti koulujen tason kohottaminen nähtiin ylipäättään tärkeäksi, jotta julkisten koulujen asemaa ja statusta olisi saatu vahvistettua. Yksityisen opetuksen ja julkisten koulujen asema olikin yksi 1700-luvun loppupuolen polttavista koulukysymyksistä. Valistuksen edustajat, jo tasa-arvo -periaatteen pohjaltakin, kannattivat julkisia kouluja. Kotikasvatus alettiin mieltää aristokraattiseksi koulutusmuodoksi, jota vieroksuttiin ja josta haluttiin päästä eroon. Julkisia kouluja puolustettiin muun muassa niiden luonteenkasvatukselle ja nuorten sosiaaliselle kehitykselle myönteisen merkityksen johdosta. (Sainio 1957, 124–130.)

⁵ Opettajankoulutuskysymystä pyrittiinkin ratkomaan 1700-luvun loppupuolella, ensiksi niin, että valtakunnan yliopistoissa luennoitiin pedagogiikasta opettajiksi aikoville. Suomessa Porthan piti kotiopettajiksi aikoville luentoja 1780-luvulla, ehkä 1790-luvullakin (ks. Tähtisen artikkeli, luku 3). 1800-luvun taitteessa opettajan-koulutuskysymys nousi uudelleen esille. Suomessakin alettiin suunnitella opettajille pedagogista seminaaria. Porthanilla ja erityisesti Turun piispa Jakob Tengströmillä (piispana 1803–1817, Suomen arkkipiispana 1817–1832) oli tässä suuri merkitys. Tähän liittyen alettiin vuosisadan alussa luennoida uudelleen pedagogiasta. Luentoja piti aluksi kirjastonhoitaja Johan Bondsdorff. Varsinainen, kolmivuotinen, pedagoginen seminaari avasi ovensa vuonna 1806. Seminaarin toiminta jatkui aina akatemian Helsinkiin muuttoon, vuoteen 1828, saakka. (Ks. enemmän esim. Klinge 1987, 542–543; 549–551). Kaiken kaikkiaan opettajien kvalifikaatiokysymys onkin ollut yksi keskeinen kysymys koulujen kehittämisyrittämissä aina meidän päiviimme saakka (ks. esim. Rinne 1986; Simola 1995).

1700-LUVUN LOPPUPUOLEN KOULU-UUDISTUSVAATIMUSTEN PERUSTEITA

Ajan koulujen ongelmien ja rappion syyt:

- * valtakunnan yleinen köyhyys
- * koulujen arvostuksen puute ja laaja yksityisopetussektori
- * koulujärjestelmä ei vastannut kokonaisuudessaan ajan tarpeisiin (esim. opetuksen kapea-alaisuus)
- * opettajien epäpätevyys; yleisesti opettajia oli kouluissa liian vähän
- * ajan henki, ei arvostettu syvällistä oppineisuutta ja tämän edellyttämää vaivannäköä

Kouluja koskevat yleiset lähtökohdat:

- * koululaitosta tuli tarkastella ja kehittää kokonaisuutena
- * opetuksen keskeisin tavoite kristillisten arvojen ja hyveellisyyden lisääminen
- * koulujen tuli edistää yksilöiden ja valtakunnan hyvinvointia ja onnea ja edesauttaa tieteiden edistymistä
- * myös muille kuin papistolle tuli tarjota koulutusta – kaikilla tuli olla mahdollisuus koulunkäyntiin (säätynsä tarpeiden ja taipumustensa mukaisesti)
- * opetuksen tuli opettaa itsekunnioitusta (suoja paheita ja huonoa seuraa vastaan)
- * oppi karkotti tietämättömyyden, loi perustan omalle ajattelulle ja jatko-opiskelulle
- * kouluja ja opettajia tuli valvoa systemaattisesti
- * julkisen koulun paremmuus yksityisopetukseen verrattuna

Koululaitoksen kehittäminen:

- * koulujen tuli suuntautua yhä enemmän käytäntöön ja painottaa reaaliopetusta
- * etenkin koululaitoksen alimmat koulut, pedagogiot, kaipasivat kehittämistä samalla kun niiden tuli palvella paremmin ajan porvariston tarpeita
- * maassa ei ollut riittävästi resursseja (ainakaan toistaiseksi) erityisten ammattikoulujen perustamiseen, tämän vuoksi oli kehitettävä ja laajennettava triviaalikoulujen yhteydessä toimivia apologistanluokkia sekä muutettava pedagogiot latinankouluista (mihin muutamat koulut tietoisesti pyrkivät) elinkeinokouluiksi
- * opetuksen tasoa oli parannettava ja tehostettava (ennen kaikkea pedagogioissa ja pienemmissä triviaalikouluissa)
 - opettajien palkka ja eläke-edut kuntoon, taattava etenemismahdollisuudet uralla, opettajia riittävästi kouluihin
 - Turun akatemiaan perustettava opettajaseminaari
- * koulutyöskentely yleisemminkin tehokkaammaksi (esim. lomat lyhyemmiksi)

Opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittäminen:

- * opetus miellettiin koulun ydinasiaksi
- * opetettava nuorille sellaista, mistä heille olisi todellista hyötyä elämässään
 - esim. luonnon- ja taloustieteen opetusta tuli lisätä, kuten myös opetusta muistakin valtakunnan asioista (maan elinkeinoelämästä, historiasta yms.)
- * taloustieteissä oli opetettava kaikkien neljän elinkeinon taitoja
 - oli saatava nuoret kunnioittamaan elinkeinoja
- * opetuksessa oli tähdättävä oppilaiden ajattelu- ja reflektointivalmiuksien kehittämiseen (reflektointi oli kaiken varman tiedon alkuperä => ei jää muiden mielipiteiden orjaksi);
- * oppimisessa tuli korostaa ymmärtämistä; kielten opetuksessa taas kielen perushallintaa yms.
- * kirjoitustaitoon tuli kiinnittää erityistä huomiota
- * koulut tarvitsivat kunnollisia oppikirjoja

Lähteet: Johannes Kraftmannin koulupuheet 1748 ja 1755 (Leinberg 1889, 220–259, 278–288; Turun Tuomiokapitulin koulumietintö 1754 (Leinberg 1884, 114–176); Porthanin koulumietinnöt Suomen talousseuralle 1800 ja 1803; Suomen Talousseuran kouluehdotus vuodelta 1803 (Leinberg 1887, 270–277); ks.. myös Hanho 1947, 74–90.

Koulu-uudistajien suunnitelmien ja puheiden yhtenä pääjuonteena, kuten edellä olevasta asetelmasta ilmenee, oli vaatimus koulujen ja käytännön elämän välisen sidoksen voimistamisesta. Reaaliopetuksen määrää olisi haluttu lisätä kaikilla tasoilla. Tätä reaaliopetuksen vahvistamista ajoivat Suomessa ennen kaikkea Turun akatemiassa uusien luonnontieteiden alojen ja talousopin professorit Johan Browallius (professorina 1737–1746, Turun piispana 1746–1755), Carl Fredrik Mennander (professorina 1746–1752; Turun piispana 1757–1775) ja Pehr Kalm (professorina 1747–1779). Muun muassa Browallius pyrki 1730- ja 1740-luvuilla vaikuttamaan kirjoituksillaan ja toiminnallaan luonnontieteellisen opetuksen aseman vankentamiseen kouluissa ja yliopistoissa. Hän jopa luonnosteli kaupalliseen ammattisivistykseen tähtäävän ohjelman vuonna 1742. Vuonna 1750 hän laati laajan kouluja koskevan uudistusohjelman, joka julkaistiin kasvatuskomission toimesta vuoden 1751 alussa.

Kaiken kaikkiaan Browallius korosti kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä valtakunnan hyvinvoinnille (Manninen 2000, 132–134; Österbladh 1929, 358–373). Vastaavasti talousopin professori Pehr Kalm luonnosteli vuonna 1762 yksityiskohtaisen reaalisivistysohjelman. Koulu-uudistusta ajavien tavoitteena oli luoda maan koululaitoksesta aiempaa käytäntösuuntautuneempi. (Sainio 1957, 136–147.) Toki koulujen tuli palvella entiseen malliin myös oppisivistyneistöä ja pappiskasvatusta. Erityisiä ammattikouluja ei Suomeen vielä 1700-luvun loppupuolella kukaan vakavissaan esittänyt, vaikka tähän löytyi muun muassa Saksasta jo esimerkkejä. Nämä tunnettiin myös Suomessa ja Ruotsissa. Ruotsin puolelle syntyikin jo 1700-luvun aikana tietyille aloille ensimmäisiä ammattikouluja, kuten kadettikouluja, kauppainstituutteja (köpmannainstitut), kuvataidekoulu ja eläinlääkäreitä kouluttava oppilaitos. (Sjöstrand 1969, 153; Sainio 1955, 117–122.) Suomen puolella ammattikoulutus rajautui upseerikoulutukseen, joka sai oman opinahjonsa vuonna 1780. Muuten elinkeinotoiminta oli Suomessa vielä niin vähäistä, ettei spesifien ammattikoulujen perustamista nähty yleisesti mahdolliseksi eikä mielekkääksikään, vaikka ammatillisen koulutuksen kehittämistä koulu-uudistajien piirissä vaadittiinkin. Tätä mieltä oli muun muassa Porthan, joka oli Kyöstiön (1955, 192) mukaan yksi ajan reaaliopetuksen aatevirtausten pohjoismaisista tulkeista:

”Koska muutkin säädyt ovat oikeutettuja nuorukaisten sivistämiseen ja heille tarpeellista tietoa ja valistusta hankitaan, ja koska tulisi liian kalliiksi kaikille näille perustaa erityisiä kouluja, kuten sotilas-, merimies-, kauppa- ja teollisuuskouluja, joita tiedetään monissa maissa ja osin myös meilläkin perustetun, näyttäisi viisaammalta ainakin väliaikaisesti (imedlertid) sovitella triviaalikoulujemme järjestystä niin, että ilman alkuperäisen tarkoituksen syrjäyttämistä pidemmälle ulottuvaa ja laajempaa hyötyä ns. apologinen opetus (...)” (Porthan 1800)

Porthanin mukaan aika ei siis ollut Suomessa vielä kypsä erillisille ammattikouluille eikä tähän ollut maassa resurssijakaan. Vuoden 1803 koulumuistiossaan Porthan palasi vielä ammatillisen koulutuksen järjestämis- ja kehittämiskysymykseen. Tässä hän esitti muun muassa, että epäonnistuneet oppikoulut (lärda skolor) eli triviaalikoulut olisi pitänyt muuttaa pelkiksi porvariain lapsille suunnatuiksi ammattikouluiksi (näringskola). Näissä kaiken opetuksen olisi pitänyt tapahtua äidinkiellä ja vain sellaisissa aineissa, joita he tarvitsevat tulevassa ammatissaan. Tämän uuden ehdotuksen rinnalla hän korosti edelleen apologistanluokkien opetuksen kehittämistä. Näin olisi voitu muodostaa hyödyllisiä reaalikouluja.

Ylipäättään ei Suomessa vielä 1700-luvulla koettu laajempaa kansanopetuksen järjestämistä ajankohtaiseksi. Tätä kuvaa myös se, että ajan koulukeskustelussa ja uudistusehdotuksissa kansanopetus jäi hyvin marginaaliseen asemaan. Joitakin esityksiä ja aloitteita tähänkin suuntaan toki tehtiin, kuten edellä 1700-luvun pitäjän- ja tehtaankoulujen käsittelyn yhteydessä todettiin. Esitysten lähtökohtana oli, että rahvaankin lapset tarvitsivat perinteisen katekismusopetuksen ylittävää oppia. Tätä vaadetta tuki 1700-luvun edetessä muun muassa juuri filantropismiin ja valistukseen liittyvä kansansivistysaate. Kaikkien, joilla oli taipumusta kouluun ja oppiin, olisi pitänyt voida käydä koulua. Tätä korosti esimerkiksi ruotsalainen kanslianeuvos Nils von Rosenstein (1752–1824) 1800-luvun kynnyksellä julkaisemassaan ”Uplysning” -teoksessaan, jota muun muassa Porthan ylisti ja jota hän halusi levittää Turun ylioppilaille (Heikkinen 1972, 44). Rosensteinin mukaan valistuksessa keskeistä oli:

Valistus on olennainen onnellisuutemme osa, sen myötä saa alkunsa lahjojemme käyttäminen, siihen perustuu se taipumus, joka tuottaa halun tietää ja tutkia; se on siis meille kuuluva oikeus eikä mikään arkiseen (borgeliga) onnellisuuteen liittyvä syy voi saada ihmisiä luopumaan tästä jalosta oikeudesta. (Rosenstein 1793, 67)

Rosensteinin lähtökohtana, kuten sitaatista ilmenee, oli yksilön onni ja onnellisuus, yleinen onnellisuus muodostui yksilöiden onnen summasta. Näin valtioiden päämääränä ei voinut ensisijaisesti olla muuta kuin ihmisten onnellisuus, vasta tämän jälkeen tulivat yhteiskunnan edut. Kun kansalaiset voivat hyvin, voivat myös yhteiskunnat ja valtiot hyvin. (emt., 44–46). Tässäkin suhteessa Rosenstein oli siis uudenajan ja valistuksen täysverinen edustaja. Vastaavasti hän ajatteli opin ja valistuksen suhteen. Mitä enemmän yksilö sai nauttia valistusta, sitä enemmän hän alkoi itsekin tiedostaa tiedon ja tutkimisen merkitystä. Valistus, jonka Rosenstein näki keskeiseksi tekijäksi onnellisuuden kannalta, ei saanut olla minkään pienen eliitin yksinoikeus, vaan siitä piti tulla kaikkien oikeus. Rosenstein (emt., 75) uskoi valistuksen avulla päästävän ajan yhteiskuntia riivaavasta ”pimeydestä ja tietämättömyydestä” Myös rahvas oli saatava valistuksen ja sivistyksen piiriin. Sen oli saatava osansa valistuksen hedelmästä. Vaikka rahvaalla ei ollutkaan mahdollisuuksia saavuttaa kovin korkeaa valistuksen astetta, tarvitsi se Rosensteinin (emt. 162–165, 204–212) mukaan ainakin sen verran oppia, että sillä olisi mahdollisuus saavuttaa onnellisuutensa ja toisaalta täyttää velvollisuutensa. Rosensteinin (emt.) valistusajatteluun liittyi myös selvä emansipatorinen ulottuvuus, kuten valistuksen edustajilla yleensäkin: valistuneita kansalaisia ei olisi jatkossa yhtä helppo alistaa ja sortaa kuin tietämätöntä kansaa oli ennen ollut. Tämän suuntaisesti ajatteli myös Porthan. Hänen mukaansa rahvaskin tarvitsi opetusta paitsi kristinopissa ja lukemisessa, myös kirjoittamisessa, laskennossa, maantiedossa sekä yleisessä historiassa ja erityisesti isänmaan historiassa. Kirkon kansanopetus ei yksinään vastannut enää ajan tarpeita.

Vaikka valistuksen vuosisata ei ollut Ruotsin valtakunnassa mikään koululaitoksen kehittämisen vuosisata, pedagogiikan ja koulukysymysten debatin suhteen elettiin varsin vilkasta aikaa niin Ruotsissa kuin muuallakin Euroopassa. Tämä näkyi muun muassa Turun akatemian väitöskirjatuotannossa. 1700-luvun kuluessa nimittäin julkaistiin Turun akatemian toiminnan aikana (1640–1828) julkaistusta 80 kasvatusalaan luettavasta väitöskirjasta peräti 60 eli kaksi kolmasosaa (Sainio 1957, 94–96). Muutenkin vuosisadan aikana julkaistiin kasvatus- ja koulutuskyseksiä käsitteleviä julkaisuja runsaasti samalla kun uudet pedagogiset virtaukset alkoivat saada aiempaa enemmän huomiota osakseen. Tässä mielessä Carl Sandström (1978, 108) on varmaankin oikeassa

kutsuessaan 18. vuosisataa pedagogiikan ”läpimurron” vuosisadaksi, vuosisadaksi, joka synnytti muun muassa tieteellisen pedagogiikan. Suomessakin Porthan käytti kotiopettajille suunnatuissa luennoissaan tiettävästi ensi kertaa Suomessa kasvatustieteen käsitettä (Upfostrings-Vetenskap) 1780-luvulla. (Porthan 1783/1889, Utkast, Inledning 2–5 §).

Ajan pedagogiset suuntaukset voi yleisesti jakaa karkeasti neljään ryhmään eli valistuksen (keskeisimpänä filantropismi), rousseaulaiseen, pietistiseen ja uushumanistiseen pedagogiikkaan. Eri suuntausten erot eivät käytännössä olleet välttämättä kovin selkeät, esimerkiksi filantropistien ja uushumanistien pedagogiset näkemykset eivät alkujaan eronneet kovinkaan merkittävästi toisistaan. Näistä neljästä virtauksesta olivat Suomessa vähiten esillä Rousseauin yksilöllisyyttä ja luonnonmukaista kehitystä korostavat ja pietisti Francken uskonnollista kasvatusta korostavat kasvatuskonseptiot, vaikka ne Suomessakin kyllä tunnettiin. Ajan filantropistit arvostivat monin kohdin antiikin perintöä, kun taas uushumanistit eivät missään nimessä kieltäneet kokonaan käytäntöön suuntautunutta opetusta. Suomessa esimerkiksi Porthanin pedagoginen konseptio rakentui selkeästi sekä valistuksen että uushumanistisesta pedagogisesta ajattelusta saatuihin vaikutteisiin samalla kun hänen lähtökohtansa sitoutui vahvasti ajan empiristiseen traditioon ja assosiaatiooppiin (ks. luku 3). 1800-lukua lähestyttäessä näiden kahden suuntauksen edustajien väliset kannanotot kuitenkin kärjistyivät. Kriittisimpien uushumanistien mukaan filantropistit uhrasivat persoonallisuuden kehityksen hyödyn alttarille korostaessaan materialistista maailmaa ja ammatillisesti suuntautunutta kasvatusta. Filantropistit puolestaan väittivät uushumanistisen opetuksen vanhojen kielten korostuksineen olevan elämälle vierasta, abstraktia ja elitististä. Yleistäen voi ajan filantropistisen pedagogiikan määritellä ”sivistykseksi tätä maailmaa varten”, kun taas uushumanismissa korostettiin ”hengen sivistystä” ja inhimillisyyden täydellistymistä. Kun valistuksen pedagogiikassa korostettiin – kuten esimerkiksi jo Vives 1500-luvulla – oppilaiden aktiivisuuteen perustuvaa opetusta ja kokemukseen perustuvaa oppimista, niin uushumanistisessa pedagogiikassa puolestaan korostettiin sivistyksen ja hengen kykyjen harjoittamisen keskeisyyttä, formaalisen sivistyskäsitteen mukaisesti. Valistuksen ohjelmassa korostettiin kaikille kansalaisille suunnatun opetuksen tärkeyttä. Ajatuksena oli, että näin oppi ja tieteellinen maailmankuva korvaisivat vanhat yliluonnolliset uskomukset samalla kun rahvaskin saisi uusia hyödyllisiä tietoja, joita he voisivat hyödyntää työssään. Isänmaan onni edellytti koulua käyneen väestönosan lisäämistä. (Sandström 1978, 101–104; Sjöstrand 1969, 77–83; Lempa 1993, 6–7; 1989, passim.)

Lopuksi

Kuten edellä olevasta on ilmennyt, niin kansanopetus kuin koko koululaitoskin olivat 1500-luvulta aina 1800-luvun alkuvuosiin lähes jatkuvan kehittämisdiskurssin ja kehittämispyrintöjen kohteena, joskin niiden konkreettiset vaikutukset jäivät yleisesti ottaen melko vähäisiksi lukuun ottamatta 1600-luvun alun merkittävää kouluekspansiota. Kuitenkin jo nämä toistuvat koulujen kehittämispyrkimykset osoittavat osaltaan sitä, kuinka kasvat- ja koulutuskysymysten yhteiskunnallinen merkitys oli kasvussa jo näinä vuosisatoina. Tähän merkityksen kasvuun liittyi ajan yhteiskunnallisia ja ideologisia kehityslinjoja. Muun muassa uusi maallistuva yhteiskunta ja kirkon reformaatio kaikkine uusine painotuksineen toimivat 1500-luvulta lähtien näiden polttoaineina. Aika-ajoin esimerkiksi kouludebatti ja pedagoginen linjanveto yltyivät hyvinkin vilkkaiksi, kuten 1760-luvulla pitäjänkoulukeskustelun yhteydessä. Keskustelu kävi tuolloin niin vilkkaana ja

laajana, että Antero Heikkinen (1972, 69) on nimittänyt tätä vuosikymmentä ”kansanopetuksen vuosikymmeneksi”, vaikkei itse pitäjänkoululaitos konkreettisesti edennytkään kaavaillulla tavalla. 1700-luvun loppupuoli oli muutoinkin pedagogisen diskurssin kannalta keskeistä aikaa, jopa tietynlainen taitekohta modernin pedagogiikan ja kasvatustieteen muodostumisen kannalta. Kaikkiaan 1700-luku, päinvastoin kuin 1600-luku, ei ollut koululaitoksen suhteen mitään kukoistuksen ja rehevöitymisen aikaa. Tosin Turun akademia eli kukoistusaikaansa juuri 1700-luvulla. Mutta yleisesti 1700-luvun koululaitoksen alennustilaa kuvaa sattuvasti Hyötyniemen (1942, 68) näkemys 1700-luvusta ”tietämättömyyden” aikakautena.

Tarkasteltaessa 1500- ja 1700-lukujen kansanopetusta ja koululaitosta on hyvä pitää mielessä se, että Suomessa elettiin sääty-yhteiskunnassa, jossa jokaisella säädyllä oli yhteiskunnassa omat tehtävänsä, oikeutensa ja velvollisuutensa. Ihmisten elämä rajoittui pitkälti oman säätyinsä puitteisiin. Myös työelämään sosiaalistuttiin pitkälti oman sosiaaliryhmän sisällä tai oman säädyn koulutusjärjestelmän puitteissa, kuten porvariston lapset kisälli-mestarijärjestelmässä ja varakkaampi aatelisto ja porvaristo pitkälti yksityisopetuksessa. Näin koululaitos muodossa tai toisessa kosketti vain pientä osaa maan kansalaisista. (Halila 1946; ks. myös Heikkinen 1972, 79–80, 137–138.) Tilanne alkoi tässä suhteessa muuttua merkittävämmän vasta oikeastaan uuden oppikoulun ja kansakoululaitoksen myötä 1800-luvun puolivälistä alkaen (Ahonen 2002, 272; Heikkinen 1972, 56–57). Osaltaan juuri sääty-yhteiskunnan toimintalogiikka selittää sen, ettei kansanopetuksen ja koulujen kehittämisen osalta tahtonut löytyä yhteistä säveltä eri säätyjen ja intressiryhmien välille. Kaikki ryhmittymät ajoivat koulujen kohdalla enemmän tai vähemmän suoraan omia etujaan. Näin yhteisen linjan löytymiselle ei juuri löytynyt sijaa. Yleisesti ottaen kulloinkin valtaapitävä eliitti kykeni aika pitkälle säätelemään koulujen kehittämissinjauksia. Esimerkiksi papistoa ja oppisivistyesteistä palvellut koulujärjestelmä oli elinvoimainen niin kauan kuin papisto ja oppineisto muodostivat keskeisen valtaklikin yhteiskunnassa. Kun tilanne alkoi tämän suhteen vähitellen muuttua säätyrajojen murtuessa ja elinkeinoelämän yhteiskunnallisen merkityksen voimistuessa, alkoivat koulujärjestelmänkin uudistusvaateet saada taakseen lisää pontta. Esimerkiksi reaaliopetusvaateet, joita oli aina 1500-luvulta lähtien ajettu välistä hyvinkin arvovaltaisain voimin tässä kuitenkin sanottavammin onnistumatta, alkoivat saada tuulta siipiensä alle 1700-luvun viimeisten vuosikymmenten ja 1800-luvun ensimmäisten vuosien aikana (Sandström 1978, 127; Kyöstiö 1955, passim.). Näin siis jo 1500–1700-lukujen koulutuspolitiikkaa, kuten nykyäänkin, määrittivät pitkälti erilaiset intressiryhmät, niiden tahdon ja päämäärien painaessa enemmän, joilla oli enemmän vaikutusvaltaa ajan yhteiskunnassa.

Kaiken kaikkiaan kansanopetus ja koululaitos kehittivät 1500-luvulla siis verrattain vitkaan, lukuun ottamatta 1600-luvun kansanopetuksen tehostamistoimenpiteitä ja koululaitoksen merkittävää laajentumista ja määrällistä lisääntymistä. Sekä kansanopetus että koulut kiinnittyivät selvästi aiempaan keskiaikaiseen traditioon niin rakenteensa kuin tavoitteidensa suhteen. Näiden kehitystä leimasikin tänä aikakautena selkeä jatkuvuuden traditio ja pienten askelten kehitystrendi. Mitään kovin radikaalia kehitysloikkaa ei kummankaan suhteen tänä aikana otettu, ei sen paremmin toiminnan rakenteiden kuin opetuksen tavoitteiden tai sisällön suhteen. Tätä kuvaa myös se, että läpi näiden vuosisatojen koululaitosta vaivasivat samat ongelmat, kuten ainainen resurssipula, pätevien opettajien puute ja koulujen vähäinen arvostus.

Yksi merkittävä piirre, joka leimasi ajan koululaitoksen kehittämissyrkimyksiä, oli se, että uudistuspyrkimykset nousivat ja tyrehtyivät pitkälti muuttuvien kulttuuristen virtausten ja vallassa

olevien ja heidän intressiensä vaihtumisen myötä. Erittäin selvästi tämä ilmeni ajan reaali- ja virkamieskoulutuksen merkityksen korostumisen yhteydessä käydyissä kädenväännöissä, joissa oli eriaikoina selviä aidon kulttuuritaistelun piirteitä. Toki sekä kansanopetuksen että koulujen toimintaan tuli ajan myötä jonkin verran uusiakin elementtejä, kuten kansanopetukseen lukkarinrippi- ja pitäjänkoulut, jotka alkoivat jossakin määrin koulumaistaa kansanopetustyötä samalla kun se suunnattiin ennen kaikkea lapsiin ja nuoriin. Kuitenkin kansanopetuksen perustavoite pysyi 1500-luvulta 1800-luvun alkuun samana eli oikean kristinopin ja kristillisen elämän juurruttamisessa – tämä oli keskeisellä sijalla myös koulujen opetuksessa aina yliopistoa myöden, samoin kuin lukutaidonkin kehittämistavoitteissa. Missään vaiheessa ei tänä aikana ollut vakavasti esillä vaateita kirjoittamisen ja laskemisen liittämiseksi peruskansanopetukseen. Näitä taitoja eivät sen paremmin kansa itse kuin säätyläisetkään katsoneet kansan syvien rivien tarvitsevan. Näin kansanopetuksen keskiössä oli ja pysyi niin 1500-luvulla kuin 1700-luvullakin kristillis-siveellisesti orientoitunut kansalaiskasvatus, joka rakentui pitkälti katekismuksen oppien ja alamaisen kansalaisen roolin omaksumiseen. Laajempi kansansivistyksellinen orientaatio tuli kansanopetukseen vasta 1800-luvun kansakouluhankkeiden myötä. Kirkko ja sen pappiskoulutuksen tarpeet määrittelivät pitkälti myös koulujen opetuksen sisällön monista uudistuspyrkimyksistä huolimatta. Toki reaaliopetuksen määrä lisääntyi eri kouluasteilla 1600- ja 1700-luvuilla, mutta ne jäivät kuitenkin selvästi primaarisemman pappiskasvatuksen varjoon. Koululaitoksessa merkittävin kehitysaskel otettiin 1600-luvulla, kun Suomenkin puolelle perustettiin lukio ja Turun akatemia, ja koulujen määrä uusien kaupunkien syntymän myötä lisääntyi merkittävästi. 1600-lukua voikin pitää maamme koululaitoksen historiassa yhtenä ”merkkivuosisatana”.

Tarkasteltaessa aikakauden kansanopetusta, kouluja ja opetusta merkille pantavaa on se, että niiden taso ja niihin kohdistuneet kehittämistoimenpiteet olivat hyvin pitkään riippuvaisia eri paikkakuntien ja niissä toimivien avainhenkilöiden aktiivisuudesta ja suhtautumisesta näihin. Erot eri paikkakuntien ja seurakuntien välillä saattoivat olla huikeat. Toisilla paikkakunnilla esimerkiksi lukkarinkoulut toimivat moitteettomasti, toisissa toimintaa ei saatu edes aloitetuksi tai sitten niitä hoidettiin täysin leväperäisesti ja epäpätevin voimin, jolloin niistä muodostui lähinnä laiskankouluja. Vastaavasti toiset pedagogiot saattoivat toimia alueensa triviaalikouluina, kun taas toisten opetus oli täysin ala-arvoista. Tätä epäyhtenäisyyttä valtiolta, kuten kirkkokin tahollaan, pyrkivät tasoittamaan. Tähän liittyen esimerkiksi koululaitosta pyrittiin tarkastelemaan yhtenä kokonaisuutena, jota pyrittiin kehittämään ja ohjeistamaan erilaisten säädösten ja muistutusten kautta. Kansankasvatuksen ja koulujen yhteneväisyyden suhteenkin päästiin merkittävämmiin eteenpäin vasta 1800-luvulla, etenkin sen loppupuolella. Kokonaisvaltaiseen ratkaisuun päästiin tässä suhteessa tosin vasta 1921 oppivelvollisuuslain ja 1970-luvun peruskouluratkaisujen myötä.

Lopuksi voidaan vielä todeta, että Ruotsin valtakunnan koululaitos kehittyi pitkälti muuta Eurooppaa myötäillen ja seurailen. Tässä suhteessa voidaan yhtyä jälleen Hanhoon (1942, 34), joka esittää Ruotsissa ja Suomessa koululaitoksen kehityksen seuranneen 1600-luvulla ulkomaisia, etenkin saksalaisia, esimerkkejä 50–80 vuoden viiveellä. Tämä pitäneen aika pitkälle paikkansa myös 1700-luvun suhteen. Ainakin Suomessa niin Porthan kuin muutkin koulu-uudistuksia ajaneet viittasivat ulkomaalaisiin, erityisesti saksalaisiin, esimerkkeihin. Tämä tietynlainen ”vastaanottajarooli” koski myös pedagogisia käsityksiä ja painotuksia. Oli sitten kysymys 1500-luvun luterilaisuudesta tai ramismista tai 1700-luvun hyötyopista tai valistuksesta, niin keskeiset vaikutteet näihin saatiin kansainvälisiltä areenoilta. Meillä, kuten Ruotsinkin puolella, seurattiin tarkkaan ja

täysin reaaliajassa Euroopan suurissa kulttuurimaissa esiin nousevia virtauksia. Näistä omittiin itselle sellaiset painotukset ja esitykset, jotka soveltuivat meidän oloihimme ja maltilliseen pohjoismaalaiseen mentaliteettiin. Tämä ei tietenkään tarkoita, että kaikki olisi omaksuttu sellaiseen, mutta vaikutussuunta oli selvä, mikä näkyy erittäin vahvana ajan pedagogisessa ajattelussa, kuten myös kaksi seuraavaa artikkelia omalta osaltaan osoittavat.

LÄHTEET

Kirjallinen arkisto- ja painettu alkuperäisaineisto:

- Agricola, M. 1548/1988. *Se Wsi Testamentti*. Mikael Agricolan teokset III. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY. Kirkkolaki 1571 (KL 1571), Laurentius Petrin Ruotsin kirkkojärjestys vuodelta 1571.
- Kirkkolaki 1686/1986 (KL 1686/1986). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 444.
- Kraftman, J. 1756. *Tankar om Svenska folkbristen, med vederbörandes samtycke.* /under Johan Kraftmans inseende; af Johan Browallius. Stockholm.
- Porthan 1783/1889. *Utkast til Undervisning för Innformatorer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande*. Erillispainos. Jyväskylä. Lisäksi tämän rinnalla on käytetty vuonna 1962 julkaistua 1791 versiota teoksesta Henrici Gabriels Porthan Opera Omnia II. Turku: Porthan-seura.
- Porthan 1800. Porthanin Suomen Talousseuran valmistuskomissiolle 22.8.1800 esittämä koulumietintö. Finska Hushållningssällskapet kansio D II 2. Åbo Akademi.
- Porthan 1803. Porthanin 1.7.1803 esittämä taloudellisen opetuksen edistämistä silmällä pitämä koulumietintö. Finska Hushållningssällskapet kansio D IV 5. Åbo Akademi
- von Rosenstein, N. 1793. *Försök Til en afhandling om Uplysningen, til dess beskaffenhet, nytta och nödvändighet för Samhället*. Tukholma: Johan A. CarlBohm.

Painettuja alkuperäislähteitä:

- Juva, M., Niitemaa, V. & Tommila, P. 1968. Suomen historian dokumentteja 1. Helsinki: Otava.
- Hällström, G. 1824. *Utdrag ur Dom-kapitlets i Åbo Circular-Bref; innehållande hwad under loppet af sedanast förflutna 140 ått blifwit till Församlingarnens och Presterskapet I Åbo Stift ständiga iagtagande förornat*. Turku.
- Hällström, G. 1836. *Samling af Domkapitlets i Åbo Circular-Bref ifrån år 1564 – 1700. Supplement till Utdrag ur Domkapitlets Circular-Bref af Profess. Första Delen*. Turku.
- Leinberg, K. G. 1884, 1887, 1889. *Handlingar rörande Finska skolväsendets historia I – III*. Jyväskylä, Helsinki.

Kirjallisuus:

- Ahonen, S. 2002. *Koulu ja opintie*. R. Knapas & N. E. Forsgård (roim.) Suomen kulttuurihistoria 2. Tunne ja tieto. Helsinki: Tammi, 267–288.
- Bantock, G. H. 1980. *Studies in the History of Educational Theory*. Volume I. *After & Nature 1350–1765*. Lontoo: George Allen & Unwin.
- Bruhn, K. 1963. *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Helsinki: Otava.
- Eby, F. 1952. *The Development of Modern Education*. 2.p. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Fagerlund, R., Jern, K. & Villstrand, N-E. 2000. *Kuninkaita ja alamaisia*. Suomen historia 1523–1809. (suom. M. Itkonen). Espoo: Schildts.
- Gummerus, J. 1907. *Henrik Gabriel Porthan teologina*. Teologinen aikakauskirja ??.
- Halila, A. 1946. *Merkantiilista koulupolitiikkaa Ruotsi-Suomen suurvalta-aikana*. Historiallinen Aikakauskirja (44) 3, 185–193.
- Halila, A. 1949. *Suomen kansakoululaitoksen historia*. I. *Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty*. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Hanho, J.T. 1947. *Suomen oppikoululaitoksen historia I*. Ruotsin vallan aika. Porvoo - Helsinki: WSOY.

- Heikkinen, A. 1972. Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki: Yliopilastuki.
- Heikkinen, A. 1979. Oppisäädyn torjuntavoitto. Sääty-yhteiskunnan koulutusjärjestelmän muotoutuminen Suomessa 1600-luvun alkupuolella. Joensuun korkeakoulun Historian, maantieteen ja muiden aluetieteiden osaston julkaisuja n:o 14.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyötyniemi, J. E. 1942. Suomen kansanopetuksen historia ennen nykyaikaista kansakoululaitosta. Helsinki: Valistus.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ikonen, R. 1997. Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 38.
- Im Hof, U. 1993. The Enlightenment, 2.p. (käänt. eng. W. E. Yuill). Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Jalkanen, K. 1986. Lukkarin- ja urkurinvirka Suomessa 1721–1809. Suomen kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia 138.
- Juva, M. 1955. Varsinais-Suomen seurakuntaelämä puhtasoppisuuden hallitsemina vuosisatoina (1600–1808). Turku.
- Kallioinen, M. 2001. Kirkon ja kruunun välissä. Suomalaiset ja keskiaika. Helsinki: Edita.
- Kivinen, O. & Poikus, P. 2005. Oppineiden privilegiot ja yliopiston oikeuttaminen. Perustamisasiakirja 1200-luvulta 2000-luvulle. Historiallinen aikakauskirja 103 (2), 181–196.
- Klinge, M. 1987. Opetus ja opiskelu. Teoksessa Helsingin yliopisto 1640–1990. Osa I. Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808. Helsinki: Otava, 335–552.
- Klinge, M. & Leikola, A. 1987. Oppi ja tiede. Teoksessa Helsingin yliopisto 1640–1990. Osa I. Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808. Helsinki: Otava, 553–733.
- Kyöstiö, O. K. 1955. Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla. I. Ammattikasvatuksen esivaihe vuoteen 1842. Jyväskylän Kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XI.
- Laasonen, P. 1977. Johannes Gezelius vanhempi ja suomalainen täysortodoksia. Suomen Kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 103. Helsinki.
- Laasonen, P. 1991. Suomen kirkon historia 2. Vuodet 1593–1808. Helsinki-Porvoo-Juva: WSOY.
- Lehmusto, H. 1951. Kasvatusopin historia. 2.p. Porvoo - Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, E. 1961. Hallituksen yhtenäistämispolitiikka Suomessa 1600-luvulla. Helsinki.
- Lehtinen, E. 1983. Akateemisen kulttuurin ensiaskeleet Suomessa. Teoksessa Päiviö Tommila (toim.) Suomen kulttuurihistoria. Ruotsinvallan aika. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 111–136.
- Lehtonen, M.S. & Joutsivuo, T. 2002. Suomi ja suomalaiset esihistoriasta suureen Pohjan sotaan. Teoksessa M. S. Lehtonen & T. Joutsivuo. Suomen kulttuurihistoria 1. Helsinki: Tammi, 32–41.
- Lehtonen, T. 2002. Sydänkeskiajan oppineet. Teoksessa T. M.S. Lehtonen & T. Joutsivuo (toim.) Suomen kulttuurihistoria I. Taivas ja maa. Helsinki: Tammi, 168–171
- Leinonen, M. 1998. Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 138.
- Lempa, H. 1989. Ruumis ja sivistys – aatehistoriallinen tutkimus filantropistien pedagogiikasta. Turun yliopisto, yleisen historian lisensiaatintutkimus (painamaton).
- Lempa, H. 1993. Bildung der Triebe der Deutsche philanthropismus (1768–1788). Turun yliopiston julkaisuja, sarja B 203.
- Lempiäinen, P. 1963. Rippikäytäntö Suomen kirkossa uskonpuhdistuksesta 1600-luvun loppuun. Suomen kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia 64.
- Lempiäinen, P. 1967. Piispan- ja Rovastintarkastukset Suomessa ennen isoavihaa. Suomen kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia 73.
- Lindroth, S. 1975. Svensk lärdomshistoria. Stormaktstiden. Tukholma: P. A. Norstedt & söners förslag.
- Lindroth, S. 1976. Uppsala Universitet 1477–1977. Tukholma: Almqvist & Wiksell International.
- Manninen, J. 2000. Valistus ja kansallinen identiteetti. Aatehistoriallinen tutkimus 1700-luvun Pohjolasta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Historiallisia tutkimuksia 210.
- Nikula, O. 1987. Turun kaupungin historia 1521–1600. Toinen nide. Turku.
- Nuorteva, J. 1997. Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akatemian perustamista 1640. Suomen Kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 177.

- Nuorteva, J. 2001. Humanismin kaudella Turun akatemian perustamiseen. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle. Helsinki: WSOY, 40–97.
- Olsson, G. 1963. Hattar och Mössor. Studier över partiväsendet i Sverige 1751–1762. Göteborg: Scandinavian University Books.
- Paarma, J. 1980. Hiippakuntahallinto Suomessa 1554–1604. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 116.
- Parvio, M. 1959. Isaacus Rothovius Turun piispa. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 60. Helsinki.
- Rein, Th. 1908. Åbo Universitets lärdomshistoria. 10. Filosofin. Svenska Litteratursällskapet i Finland LXXX.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaiseman. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108.
- Russell, C., A. 1983. Science and Social Change 1700–1900. Lontoo: Macmillan press.
- Ruuth, M. 1928. Suomen pyhäkoulun historia. Helsinki: Suomen pyhäkouluyhdistys.
- Sainio, M. A. 1957. Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja XIV.
- Sandström, C. 1978. Utbildningens idehistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet. Tukholma: Bonniers.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Tutkimuksia 137.
- Sjöstrand, W. 1969. Pedagogiska Grundproblem i historisk belysning. Lund: Gleerups.
- Suortti, J. & Tirola, A. 1993. Comenius ja Didactica Magna filosofia. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, Sarja a: Tutkimuksia 4/1993.
- Taipale, M. 1980. Rippikoulun syntyvaiheet Turun hiippakunnassa vuosina 1627–1763. Suomen kirkkohistoriallisen seuran Toimituksia 120.
- Triche, S. & McKnight, D. 2004. The quest for method: the legacy of Peter Ramus. History of Education 33 (1), 39–54.
- Virrankoski, P. 1986. Anders Chydenius. Demokraattinen poliitikko valistuksen vuosisadalta. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Urpilainen, E. 2001. Hyödyn ja uushumanismin aikakausi. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle. Helsinki: WSOY, 170–273.
- Österbladh, K. 1929. Juhana Browallius. Tiedemies, valtiopäivämies ja piispa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, Humaniora 11

Artikkeli on julkaistu 24.8.2024

Tekstiviittaus:

Tähtinen, Juhani & Hovi, Raimo 2024. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Kansanopetuksen%20ja%20koulujen%20kehityslinjoja%20Suomessa_5.pdf (luettu xx.xx.xxxx)